Rok XXVI Styczeń 1937 Zeszyt I

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY

ORGAN ZWIĄZKU DIECEZJALNYCH KÓŁ KSIĘŻY PREFEKTÓW

Non est parvi apud Deum meriti bene filios educare (S. Hieronymus Ep. 79. 7).

TREŚĆ:

WARSZAWA



ROK XXVI. STYCZEŃ 1937 ZESZYT I

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY

ORGAN ZWIĄZKU DIECEZJALNYCH KÓŁ KSIĘŻY PREFEKTÓW

Miesięcznik wychodzi na początku każdego miesiąca, prócz sierpnia i września

Adres redakcji: Warszawa, ul. Kanonja 18 m. 3. Telefon 502-66.

Prenumerata wynosi rocznie 15 zł., dla słuchaczy teologji 8 zł., zagranicą 17 zł.
Prenumeratę wnosić należy przez P. K. O. Nr. 1410.

W sprawach prenumeraty zwracać się: Ks. Piotr Korycki, Warszawa, Solec 36
W sprawach reklamacyj i zmiany adresów zwracać się do Administracji.
Warszawa, ul. Freta 10 m. 5. Ks. Bronisław Pągowski — tel. 11-66-82.

DYDAKTYKA RELIGII

NAJMNIEJSZA CÓRA ŚW. TEOLOGII.

„Są sprawy, których rozgłos mniejszy, aniżeli skutek". (Ks. Grz. Piramowicz).

Katechetyka jest córą teologii św. jest bowiem nauką o Bogu przystosowaną dla początkujących. Exposito fidei pro parvulis, pro iuventute, pro simplicibus, pro rudibus.

Katechetyka jest może najmniejszą córą teologii, ale nie najmłodszą. Gdyż, zanim powstał system teologii, zanim pojedyńcze traktaty nauki o Bogu ułożone zostały w ten niebosiężny gmach wiedzy bożej, zanim doszło do podziału i odróżnienia wielorakich dyscyplin teologicznych, już istniały szkoły katechetyczne, już żyła i pracowała katecheza w osobach najgorliwszych i najwybitniejszych Ojców Apostolskich i Ojców Kościoła.

Troska *de cathechisandis rudibus* jest zawsze naczelnem zadaniem Kościoła.

Zadanie to niełatwe. W każdej epoce inne, wiecznie udoskonalane, stale niewyczerpane w skutkach.



Posłuchajmy jak na posiedzeniu Komisji Edukacji Narodowej biedzi się sekretarz generalny ks. Grzegorz Piramowicz [1]) nad naszem zadaniem nauczycielskim: „*Są zaiste w sprawach ludzkich roboty, których odgłos mniejszy aniżeli skutek, w których praca bez przyjemności, bez blasku pożyteczność, w małej liczbie sędziów znajduje nagrodę, pochwalenie i zachętę do wytrwania.... Chcemy być łatwemi, wkrada się niedokładność.... a powierzchowność i lekkość uszkadza gruntowności i zgłębieniu.*

Usiłujemy poczynającemu uczniowi wyłuszczać obszerniej naukę, unikając ciemnej krótkości—wpadamy w długość i rozległość, w której tonie prawda szukana, w której przez roztargnienie myśli—związek i osnowa nauki niknie z przed oczu...

Wiele trudu i pracy doznawać nam potrzeba, nim się zapewnimy, że co rozumiemy sami, zrozumieją uczniowie".

Katechetyka dzisiejsza a raczej powiedzmy katecheta współczesny, pragnąc uczyć i wychowywać religijnie, musi tembardziej przeciskać się wąską ścieżyną poprzez rozłogi dziecięcego umysłu, poprzez gąszcze wpływów domu, ulicy, prasy, i zgiełkliwej kultury dnia dzisiejszego.

Musi wybierać, często w toku lekcji, drogę pewną pośród sprzecznych poglądów i metod.

W nauczaniu musi się liczyć z wynalazkami pedagogów świeckich, zachowując osnowę i porządek Objawienia, aby przywiązać wiek młody do zdrowej myśli o Bogu.

Najważniejsze i najtrudniejsze zadanie dzisiejszego prefekta jest podać naukę religii przystępnie i jasno a nie zatracić treści Objawienia w banalnej lub zgoła dziecinnej popularyzacji.

Jakże daleko w tym kierunku popularyzacji poszła szkoła nowoczesna, dążąc do ułatwienia nauki!

Przytoczymy tylko jako małą próbkę zapytanie najnowszych pedagogów w szkole pracy, w szkole czynnej: Pedagog nowoczesny zadaje sobie następujące pytanie: pour enseigner le latin à John, faut-il connaître John, ou le latin? Et la reponse: Il faut connaître John [2]). Aby nauczyć

---

[1]) Mowa z dnia 15.III 1788 r.

[2]) Marie Fargues. Les métodes actives dans l'enseignement religieux Juvissy 1934 p. 47.

Johna łaciny, co trzeba znać: John'a czy łacinę? Odpowiedź: trzaba znać John'a!

W nauczaniu religii, nigdy się nie zgodzimy na taki paradoks dydaktyczny.

A jednak w pedagogii i w dydaktyce nowoczesnej najwięcej miejsca poświęca się psychologii dziecka.

I do nas prefektów najwięcej stosują zarzutów z tego powodu. Nic przecież częstszego nie słychać, niż narzekanie na niedostateczność nauczania religii w szkole.

„Wielu z tych co już ukończyli szkołę i dorośli stwierdzają z pewną dozą goryczy, że w swych zasobach szkolnych z religii nie znaleźli tego, co było potrzeba do odparcia trudności, które wybuchły na drodze ich życia.

Bardzo to prawdopodobne, ale czy nie zadużo jest żądać od katechety, aby uzbroił młodzieńca naukowo na wszystkie możliwe ciosy w przyszłości. Jest to żądać więcej, niż zbudowania wieży z kości słoniowej — to więcej żądać, niż cudu.

Jest to zapomnieć o warunkach konkretnych, w jakich się odbywa nauczanie religii: o tych godzinach ściśle odmierzonych, o tym programie obszernym a nie wyczerpującym, o tych rozlicznych prądach otaczających, poprzedzających i następujących po godzinie religii, o tych wreszcie nieskończonych czynnikach poza szkołą, których splot nazywa się życiem duchowem człowieka"[3]).

Temniemniej, jak mawiał ks. Piramowicz, „trzeba stać na straży, żeby wzrok słaby młodocianego wieku, zbytnim rażąc światłem, od prawd, które miał (nauczyciel) okazywać, na zawsze nie odstręczył" (ibid.).

To wszystko komplikuje zadanie prefekta i czyni je jednym niekończącym się pasmem pracy nad sobą...

Czego to nie powinien umieć nauczyciel i wychowawca religijny! Winien znać gruntownie swój naczelny przedmiot t. j. teologię i to we wszystkich jej działach: od Pisma św. dogmatyki, moralnej, prawa kanonicznego aż do archeologii,

---

[3]) Grandmaison. La crise de la foi chez les jeunes. p. 50...

dziejów Kościoła, liturgii, apologii i apotologetyki. Nie może też pomijać przygotowania filozoficznego, („rationem si a theologia submoveas ipsa et rem amittet et nomen". Melchior Canus l. 9. c. 4). Winien jeszcze znać psychologię swoją i obcą, zagadnienia społeczne i to co gazety niosą, znać pedagogię fachowo i dydaktykę najnowszą, programy i instrukcje szkolne. A wiemy jak nieraz się przydaje znajomość nauk świeckich, jak to jest cenione w prefekcie, jak podnosi jego powagę, choć takich wymagań nie uznaje się dla profesorów uniwersytetu,

Świetnie te wymagania zakończył wspomniany O. Grandmaison:„ tu potrzeba ludzi wiedzy i doświadczenia życiowego, ludzi o kulturze rozległej, umiejących bardzo dobrze to co powinni uczyć i wiedzących *jeszcze dużo więcej!* (ibid. p. 53).

To właśnie nieograniczone rozsunięcie widnokręgów wiedzy i kultury ducha dla katechety sprawia, że ta najmniejsza córa teologii nieustannie pracować musi, aby zarówno ze swą macierzą jak również z życiem nie stracić łączności.

Oto dlatego księża prefekci odbywają i odbywać muszą nieustanne narady i zjazdy nad programami, nad podręcznikami, nad sposobem prowadzenia lekcji i wciąż jeszcze nie są zadowoleni ze swej pracy.

Po ostatnich dniach katechetycznych, odbytych przed dwoma laty dla całej polskiej katechizacji, było już wiele diecezjalnych kursów i zjazdów katechetycznych.

Obecnie Zarząd Główny Związku Kół diecezjalnych księży prefektów za zgodą zwierzchności kościelnej zwołuje *zjazd dydaktyczny* do Warszawy na sierpień bieżącego roku.

Wstępne przygotowania są w toku, zaproszeni prelegenci chętnie podejmują pracę, aby rozważyć podstawy nauczania szkolnego w świetle zasad katolickich, wsłuchać się w przeszłość katechetyczną Kościoła, gdzie tyle i tak wielkich znajdujemy katechetów, rozpatrzyć nowości dydaktyki współczesnej a wreszcie wszystko, co zdobędziemy, umiejętnie wcielić w życie katolickie w Ojczyźnie naszej.

Tymczasem zaś przed zjazdem w Miesięczniku Katechetycznym w całym szeregu artykułów dydaktycznych zapoznajemy i zapoznawać będziemy w tym roku z dydaktyką nowoezesną w oświetleniu katechetycznem.

Są to sprawy, *„których rozgłos mniejszy, aniżeli skutek, w których praca bez przyjemności, bez blasku pożyteczność u małej liczby sędziów znajduje nagrodę, pochwalenie i zachętę do wytrwania"*.

Dla katechetyki, dla tej najmniejszej córy teologii św.— za wszystko starczy głos Ojca Kościoła: *Nie małą to u Boga zasługą dobrze dzieci wychowywać"*. (Św. Hieronim, list. 79).

REDAKCJA.

Ks. Dr. JÓZEF RYCHLICKI (Kraków).

METODA POD KIERUNKIEM A NAUCZANIE RELIGII.

(dokończenie)

Niewątpliwie amerykańskie i angielskie szkoły bez najmniejszej przesady mogą się chlubić bogatym dorobkiem swojego systemu uczenia się pod kierunkiem, ponieważ miały wystarczające środki materjalne, by stworzyć dlań odpowiednie podłoże. Natomiast u nas wszelkie na tym odcinku próby, wszelkie polecenia i nawoływania o indywidualne metody u każdego nauczyciela muszą się rozminąć z wytkniętym celem, dopóki szkoły są ubogie w pomoce naukowe a klasy ciasne i przeludnione, dopóki nauczyciele w najniższych oddziałach szkół powszechnych poza opowiadaniem i wykładem nie wprowadzą rozwijającej i ćwiczącej heurezy a w wyższych metody szkoły pracy.

Może tu i ówdzie w szkołach średnich i najwyższych klasach szkół powszechnych młodzież z pożytkiem może się uczyć pod kierunkiem takich przedmiotów jak ćwiczenia cielesne i zajęcia praktyczne, matematyka i przyroda, ale ktoby obstawał za stosowaniem tego systemu zaraz, dziś w całem szkolnictwie na wszystkich bez wyjątku lekcjach, tenby dowiódł, że albo nie zna naszych szkół wiejskich i małomiasteczkowych albo też w jego założenia głębiej nie wniknął.

Czyż wobec tego było wskazaną rzeczą mówić na temat: uczenie się pod kierunkiem a nauczanie religji rzymsko- katolickiej?

Sądzę, że tak.

Podobnie jak świeccy nauczyciele tak i my, nie mamy odpowiednich warunków, żeby nauczanie religji oprzeć w całości na systemie uczenia się pod kierunkiem — to prawda, ale i to pewne, że niektóre z jego założeń i wskazań, przejęte i przeszczepione na grzędę naszej roboty szkolnej mogą się przyjąć dobrze i wydać obfity plon. Wspomnijmy jeno na poszczególne etapy tej uciążliwej drogi, po której wędrowała myśl amerykańskich nauczycieli, kiedy rozmyślali, coby należało przedsięwziąć, żeby dziatwie ułatwić naukę w domu.

Nie zadawali nic do domu, czego młodzież nie zrozumiała i nie pojęła w szkole — nie skąpili pouczeń i wyjaśnień, któreby jej ułatwiły wypracowanie zadań domowych — urządzali stałe i wyznaczone konferencje, podczas których uczniowie przedstawiali swoje wątpliwości i kłopoty, prosząc o ich wytłumaczenie — nie żałowali grosza, ażeby opłacić dodatkowego nauczyciela, któryby zawsze był gotów służyć dziatwie pomocą i radą, pomnożyli niesłychanie zbiory pomocy naukowych, zakupując książki i przyrządy, mapy i obrazy — otwarli sale do nauki w godzinach wolnych od szkolnych zajęć — współpracowali z młodzieżą, wskazując jej najpewniejsze sposoby uczenia się w szkole i w domu — obserwowali okiem nie sędziego, lecz przyjaciela poszczególnych uczniów, a kiedy zauważyli niedomagania lub braki, zaraz o zaradczych myśleli środkach — starali się nawiązać łączność duchową z wychowankami, którzy im się zwierzali ze swoich przeżyć, ze swoich zdobyczy i niepowodzeń.

Naprawdę mądre, celowe i do psychiki małolatków dostrojone poczynania! Niemasz wśród nich ani jednego, którego nie można — owszem, któregoby nie należało zużytkować w duszpasterstwie szkolnem.

Zacznijmy od „zadawania".

Wprawdzie w szkole powszechnej czy średniej mamy wychować nie teologów, lecz uczciwych wyznawców Chrystusowego zakonu, ale przecież każdy katolik — zwłaszcza w dobie obecnej — winien znać podstawowe prawdy i najgłówniejsze zasady etyczne św. wiary, bo inaczej będzie podobny do żołnierza bez broni lub do łódki bez wioseł i steru. Trzeba zatem wymagać. ażeby uczeń przerobił i przyswoił sobie pewną, dość sporą wiązankę wiadomości religijnych, zanim opuści szkołę. Wyjaśnia-

my, tłumaczymy dane prawdy, ale czy ktoś z pośród nas podumał nad tem, czy i jak się uczy młodzież zadanej lekcji — czy otworzywszy zwięzły, suchy podręcznik, nie znajdzie wielkich, do pokonania niełatwych trudności w tem, cośmy jej wyłożyli i udowodnili na godzinie? Uczeń kupił nowy podręcznik dogmatyki, przeczytał siedemnaście stron i więcej nie rozcinał kartek. Zapytany przez ojca, czemu się nie uczy religji, odpowiedział: „boję się, żebym nie stracił wiary".

Kto tu ponosi winę? Częściowo autor dogmatyki, ponieważ swych wywodów nie zniżył, nie dostroił do pojętności młodzieniaszków, ale w dużo większej mierze ks. prefekt, który pod koniec godziny nie otworzył książki, z młodzieżą nie przeczytał danego rozdziału lub przynajmniej nie podkreślił, nie omówił tych zdań, które dla niej mogły być nielada szkopułem. Objaśniajmy, tłumaczmy w szkole, ale baczmy również by dziatwa umiała i chciała powtórzyć z podręcznika materjał przerobiony na lekcji. Wykład bowiem zajmie, nawet rozrzewni, a uczniowie puszczą w niepamięć wyłożone prawdy, o ile ich nie odszukają w swoich książeczkach, nie przetrawią, nie pogłębią w domu.

Muszą się przeto oswoić z podręcznikiem, który im winien być miłym i drogim. Ks. prefekt zaraz z początkiem szkolnego roku wskaże na jego istotne wartości, usprawiedliwi rzucające się w oczy usterki — pouczy dokładnie, dlaczego, w jaki sposób i kiedy należy z niego korzystać — zachęci serdecznie, by w domu pilnie powtarzali i przerabiali to, o czem usłyszeli w szkole.

Kończąc poszczególne lekcje, zawsze otworzy książkę szkolną, każe odczytać odpowiedni ustęp, uzgodni swoje dociekania z jego treścią, lub przynajmniej podkreśli i wytłumaczy zawiłe zdania, zaznaczy najważniejsze określenia, wywody czy fakty, które im wypadnie przed innemi opanować i zapamiętać, poda odpowiednie rozdziały w uzupełniającej lekturze.

Niech nie żałuje drogiego czasu, — niech to wszystko wykona nie na pauzie, ale w kilku ostatnich minutach godziny szkolnej poważnie, a uczniowie, kiedy w domu otworzą książki, wspomną na jego wskazówki i uczyć się będą pod jego kierunkiem.

Twórcy systemu uczenia się pod kierunkiem wielki nacisk kładli na stałe lub wyznaczone konferencje, podczas których nauczyciele udzielali zgłaszającym się wychowankom żądanych objaśnień i pouczeń.

Jeżeli w każdej, chociażby najlepszej lekcji młodzież może dostrzec pewne niejasności, niedociągnięcia czy braki, to tem bardziej w naszej, ponieważ prawdy religijne są abstrakcyjne, nie podpadają pod zmysły, a swoją wzniosłością i głębią przewyższają jej uzdolnienia. Ona pragnie wszystko zobaczyć, ogarnąć i zrozumieć, a tymczasem my, snujemy przed nią misterną kanwę minionych zdarzeń biblijnych czy historycznych, oderwanych twierdzeń i krótkich, wyrozumowanych pewników, to znowu nadziemskich tajemnic, które nie mogą być przedmiotem bezpośredniej obserwacji.

Nadto religijne prawdy mają dużo stycznych z innymi działami wiedzy, zazębiają o społeczne i polityczne teorje, nakładają na człowieka całe mnóstwo powinności, każą mu dla Boga i wiecznego zbawienia ponosić liczne ofiary. Jeżeli więc młodzieniaszek naprawdę umie myśleć i uświadamia sobie w całej pełni, czem religja być powinna w całokształcie jego poglądu na świat i w codziennem życiu, to czyż możliwe przypuścić, żeby na lekcjach religji nie doświadczył niepokojów, nie odczuł wątpliwości, żeby sobie nie musiał odpowiadać na takie pytania: czyż to możliwe — czy w tem niema wewnętrznej sprzeczności — czy się to zgadza z wynikami nauk przyrodniczych — czy się takie czy inne przykazanie nie kłóci z prawami natury ludzkiej lub z duchem obecnych czasów — czemuż ja mam w to wszystko wierzyć, kiedy inni już dawno zerwali z wiarą?

Jeżeli nie znajdzie na nie odpowiedzi, natenczas ogarnie go niepewność, zwątpienie, które się stać może smutnem preludium do religijnego bankructwa i niewiary. A któż mu ją da? Dawniej wykształcony ojciec lub matka pobożna, ale teraz między rodzicami a potomstwem brak duchowej więzi — dziecko nie zwierza się rodzicom, a rodzice nie odczuwają, nie śledzą duchowych rozterek i kłopotów u dziecka. Doradcą, lekarzem i przyjacielem winien mu być garliwy i do swojego zawodu dobrze przygotowany katecheta.

Niech-że młodzież wie, że o każdej porze może zajść do swojego duszpasterza i otrzymać u niego skuteczne lekarstwo

na swoje urazy czy rany wewnętrzne, że ks. prefekt cieszyć się będzie, jeżeli mu szczerze wyjawi, co mu brakuje i dolega, co go dręczy i boli. — Wprawdzie i dziś zgłaszają się z różnemi trudnościami uczniowie do swych katechetów, ale czy wszyscy, którzy potrzebują wyjaśnienia, wskazówki? A przecież dla wszystkich on jest przewodnikiem i pasterzem! Musi ich zatem pociągnąć ku sobie. Na egzorcie, na lekcji, niech raz i drugi wyraźnie zaznaczy, że jak ongiś Chrystus Pan opuszczał bezpieczną owczarnię, a biegł na rozłogi szukać owieczki, co była zginęła, tak i on chce i musi tem życzliwszą otoczyć opieką tych z pośród swych wychowanków, którzy są narażeni na wielkie niebezpieczeństwa, a najsłoneczniejszą radością będzie dla niego, jeśli ich przed nieszczęściem niewiary i brudem zepsucia zdoła uchronić. Niech się po ojcowsku zajmie jednym i drugim, niech dowiedzie, że jest ochotnym i sprawnym lekarzem schorzałych dusz, a pośpieszą ku niemu dziesiątki i setki.

Może się zdarzyć, że uczeń nie zdradzi swoich tajemnic przed katechetą. Czyby na ten wypadek nie należało — zwłaszcza po większych miasteczkach — upatrzyć i poprosić światłego kapłana lub profesora świeckiego, żeby chciał być przystanią i ostoją dla takich skrytych odludków, kiedy na nich uderzą wichry i burze? Współpracowałem z profesorem, przed którym moi uczniowie odkrywali swoje wątpliwości religijne, a iluż młodzieniaszków w celi ks. Stef. Bratkowskiego T. I. odnalazło równowagę ducha i spokój serca!

O ile dziatwa zbliży się ku nam i w chwilach niepewności czy pokus znajdzie przyjacielską pociechę i mądrą doradę, toć wspólnie z nami i po powrocie do domu pracować będzie nad ugruntowaniem swoich przekonań i zasad, a tak uczyć się będzie największej mądrości pod naszym kierunkiem.

Jednem z najistotniejszych założeń omawianego systemu jest czynna i samodzielna postawa ucznia wobec nauki. Mniej słucha, ale zato dużo czyta, patrzy, rozmyśla, wnioskuje i tak własnym wysiłkiem dochodzi do poznania prawdy, do rozwiązania problemu. Nie przyjmuje na słowa, ale na drodze poszukiwań i rozumowania zdobywa wiadomości czy pewniki.

Może się nie rozminę z prawdą, gdy powiem, że my niewiele dbamy o to, ażeby dziatwa na lekcjach z nami współpracowała, ażeby się sama zatroszczyła o utrwalenie i uzupełnie-

nie swoich przekonań religijnych. Wykładamy, objaśniamy, mówimy, a jednak najlepiej dobrane słowo, to tylko dźwięk, który nie odźwierciadla pojęcia, nie zbliża samego przedmiotu ku władzom poznawczym. Nie posługujemy się innemi, dziś tak rozpowszechnionemi środkami nauczania, które ułatwiają dziatwie zrozumienie abstrakcyjnych, oderwanych prawd, nie podajemy źródeł, w których mogłaby w miarę sił znaleść potwierdzenie i pogłębienie wyłożonych na godzinie zasad. Obraz, model, wykres, rysunek, ostatnio epidjaskop, radio i film może łatwo skonkretyzować minioną przeszłość i nadzmysłowe pojęcia religijne, a dobra przystępna książka, naukowa rozprawa czy czasopismo dostarczy nowych dowodów, obudzi zainteresowanie dla religijno-moralnych zagadnień i wykaże, iż pod Chrystusowym sztandarem stoją wiernie nietylko „maluczcy", ale najwięksi myśliciele i najgenjalniejsi przedstawiciele wiedzy przyrodniczej.

Nauczyciele literatury, historji, obcych języków otrzymują tysiące na pomoce naukowe dla swoich przedmiotów, a tymczasem my nie zgłaszamy żadnych albo drobne zapotrzebowania do preliminarzów szkolnych. Czyż już to samo nie powinno nas skłonić do namysłu nad usprawnieniem naszego nauczania? W życie wejdą nowe programy religji, których skuteczna realizacja będzie uzależniona przedewszystkiem od poglądowych metod. Najwyższy czas podumać nad pomnożeniem uzmysławiających środków i popularno-naukowej lektury, niezbędnej przy nauczaniu religji. Wybór między cennym a małowartościowym materjałem nie łatwy. Można się pomylić i ponieść dużą materjalną szkodę. Czyby więc nie należało w naszej organizacji stworzyć złożonej z kilku katechetów komisji, któraby ułożyła spis doborowych pomocy i książek dla każdego działu nauki religji w średniej i powszechnej szkole? Powielony i rozesłany do wszystkich ks. ks. prefektów oddałby naszej sprawie walną przysługę.

W obrazach, w modelach, w rysunkach, na ekranie, w książce, młodzież przy naszym czynnym współudziale szukać będzie wrażeń, przeżyć, pojęć i pewników religijnych, a tem samem uczyć się będzie pod naszym kierunkiem.

Umyślnie pomijam inne momenty w systemie uczenia się pod kierunkiem, bo chciałbym jeszcze rozważyć, czy i o ile na jego podstawie można prowadzić nauczanie religji rzymsko-ka-

tolickiej. — Chrystus Pan nakazał apostołom, ażeby głosili, nauczali, opowiadali „dobrą nowinę" światu — fides ex auditu; natomiast kto się uczy pod kierunkiem, ten sam szuka wiadomości, tworzy pojęcia i sądy. Charakter religji objawionej najwyraźniej się kłóci z główną zasadą naszej metody, zachodzi między niemi widoczna sprzeczność. Bo i czegóż się doszuka młodzieniaszek, co za pomysły, pojęcia i sądy snuć się będą po jego głowie, gdyby sam własnym umysłem spróbował zbadać takie tajemnice jak Trójca Przenajświętsza, dzieło Odkupienia lub Sakrament Ołtarza? Zostawiony samemu sobie popadłby w zniechęcenie albo doszedł do najdziwaczniejszych, a może i skrajnie heretyckich wniosków. O takich dogmatach może rozprawiać tylko ten, kto przestudjował różne systemy filozoficzne i umie operować kategorjami Arystotelesa i Kanta, kto wie, jak daleko w prawdach objawionych może sięgnąć rozum, a gdzie zaczyna panować niepodzielnie wiara.

Atoli poza niezgłębionemi tajemnicami, w nauce Kościoła Katolickiego jest całe mnóstwo takich prawd, które młodzież może i powinna samodzielnie przerabiać, omawiać, bo je tym sposobem dokładniej pozna, uzna za swoją zdobycz, a tak uczyni cząstką swojej duchowej struktury. W ich długim szeregu pomieściłbym zdarzenia z dziejów Kościoła i natchnionych ksiąg, mieściłbym zdarzenia z dziejów Kościoła i natchnionych ksiąg obrzędy liturgiczne, niektóre prawdy wiary i obyczajów, n. p. stworzenie świata, grzech pierworodny, życie Zbawiciela, pokuta, małżeństwo, rzeczy ostateczne, wolna wola, prawo, sumienie, obowiązki względem Boga i samego siebie, względem bliźniego, Kościoła i państwa.

„Nauczając", nie szczędziliśmy zabiegów, nie żałowaliśmy słów, żeby przekonać i pozyskać dla nich młodociane dusze. Jakżeż często trafialiśmy w próżnię, a nagrodą za prace było nam rozczarowanie i zawód.

A nużby tak innej sprobować metody?

Zatroszczmy się o to, żeby się dziatwa mogła spokojnie przypatrzyć tym problemom, żeby się sama nad niemi zastanowiła i poszukała w nich wartości życiowych, a pełniejsze i obfitsze zbierać będziemy z naszego posiewu owoce.

Nadmieniam, że mówiąc o możliwości stosowania uczenia się pod kierunkiem na lekcjach religji, mam na myśli szkołę średnią i najwyższe oddziały powszechnej.

Jakiż byłby przebieg takiej lekcji?

Do obecnego prawie że niepodobny. Przedstawię, jak wyglądał w klasie VIIIa, gdzie tematem lekcji było pojęcie sumienia.

Wszyscy uczniowie zdolni, słabeuszów niema, zato niektórzy są wybitnie rozwinięci umysłowo i bardzo pilni. Nasz wzajemny stosunek bez zarzutu. Przez siedem lat pracowali bardzo sumiennie, ochotnie spełniali moje rady i polecenia.

Na uprzedniej godzinie zapowiedziałem temat, przyczem zachęciłem, ażeby każdy z nich przeczytał uważnie wskazany ustęp z podręcznika a nadto poszukał u siebie lub w bibljotece szkolnej takich książek, które ten właśnie temat szerzej albo inaczej omawiają. Nie potrzebuję dodawać, że wszyscy wiedzieli, gdzie i jak się szuka jakiegoś zagadnienia w obszernych dziełach naukowych — umieli czytać w spisie treści i skorowidzach.

Godzinę rozpoczynam modlitwą. Stawiam parę pytań, żeby się dowiedzieć, czy młodzież przerobiła i zrozumiała zadaną lekcję — a zwłaszcza, żeby rzucić logiczny pomost między poznanym a nowym materjałem. Pytam o moc obowiązującą prawa, o warunki, które nas zwalniają od przestrzegania praw — dochodzę do wniosku, że prawo jest zewnętrzną, objektywną normą naszych czynów, która nas o tyle obowiązuje, o ile ją bezpośrednio przed naszą świadomością postawi głos wewnętrzny czyli sumienie.

Podałem kilka uwag ogólnych o sumieniu. Podkreśliłem jego ważność w życiu ludzkiem, jego rolę i potęgę w naszem postępowaniu, zaznaczyłem, że sumienie jest najistotniejszą podstawą charakteru człowieka.

Na podłożu takiej podbudowy chłopcy rozpoczęli samodzielną pracę. Nie brakło takich, którzy mimo mojej zachęty nie poczynili żadnych przygotowań do zapowiedzianej lekcji — było ich zaledwie kilku. Przeważna większość była przygotowana. Przeczytali i pojęli rozdział o sumieniu z podręcznika; niektórzy przynieśli książki i rozprawy, gdzie już zaznaczyli sobie odpowiednie ustępy, ja rozdałem między nich parę książek i broszur, zatwierdzonych przez Ministerstwo W. R. i O. P., ale w naszej szkole nieużywanych etyk katolickich.

Jeśli uczeń nie wziął podręcznika do ręki w domu, musiał się do niego zabrać na lekcji, ponieważ wymagam, ażeby mło-

dzież w pierwszym rzędzie wiedziała to, co autor podręcznika myśli, jak ujmuje i przedstawia dane zagadnienie. Inni czytali przyniesione albo ode mnie na godzinie otrzymane książki, rozprawy i broszury. Swoje spostrzeżenia, pojęcia i określenia notowali w zeszytach. Niektórzy nie mogli zrozumieć obcych lub filozoficznych wyrażeń — zbyt zwięzłych określeń, pozornych różnic między poglądami, wyłuszczonemi w podręczniku a zapatrywaniami inych autorów — inni znowu nie umieli odróżnić sumienia delikatnego od czułego, szorskiego od tępego. Zgłaszali się dyskretnie, prosząc o wyjaśnienie, którego w kilku wypadkach udzieliłem przyciszonym głosem.

Wszyscy byli zajęci, pracowali uczciwie, o czem wymownie świadczyły dokonane zapiski i notatki.

Na dany znak odłożyli książki, a ja pytaniami zebrałem w całość najpotrzebniejsze wiadomości o sumieniu. Ustaliłem z uczniami określenie właściwości, kulturę duchową i różne rodzaje sumienia — zestawiłem różne poglądy myślicieli na genezę i znaczenie sumienia. Z mnóstwa różnorodnych szczegółów wybrałem podstawowe określenia, zasadnicze myśli, które uczniowie winni byli zapamiętać i włączyć w ogólną sumę stałych i koniecznych wiadomości etycznych.

Czasowy podział godziny był następujący: odpytanie zadanej i przygotowanie nowej lekcji trwało minut 12 — samodzielna praca uczniów minut 27 — rekapitulacja przerobionego materjału i zadawanie minut 10.

Jak widać z podanego skrótu lekcji, odstąpiłem od schematu przyjętego w szkołach amerykańskich, gdzie nauczyciel nie stawia żadnych pytań na godzinie. Pozwoliłem sobie na to odchylenie świadomie, ponieważ jestem przekonany, że stała i umiejętna kontrola wyników pracy szkolnej dla dobra naszej młodzieży jest celowa.

Czy tak przeprowadzona lekcja osiągnęła zamierzony cel? Mniemam, że tak. Chłopcy nie słuchali, ale dociekali, zastanawiali się, i myśleli nad tem, czem jest i jaką rolę w życiu człowieka odgrywa sumienie. Sami wyszukiwali odpowiednią literaturę, porównywali różne zdania i poglądy, urabiali w sobie sąd o tak ważnym problemie. Na pytanie postawione na lekcji dawali odpowiedzi poprawne i wystarczające.

Byłby to sprawdzian, że kto owocnie pragnie „głosić", „nauczać" i „opowiadać" prawdy ewangeliczne, ten może a czę-

stokroć powinien w swej znojnej orce na szkolnym zagonie stosować metodę uczenia się pod kierunkiem.

Życie obecne jest bardzo burzliwe, stawia przed młodzieżą coraz to bardziej zawiłe i nieprzewidziane zadania. Żeby im sprostać, trzeba jej śmiałej inicjatywy, wewnętrznej, moralnej siły i samodzielnego a przecież z odwiecznem prawem uzgodnionego sądu. — Niechże się dorabia tych zbawczych sił od najmłodszych lat, niech rozwija już na szkolnej ławie samodzielne, ochotne poszukiwanie, rozwiązanie i zdobywanie ewangelicznych prawd, które swych wyznawców wiodą do zwycięstwa nad złem, do bohaterskich, zbożnych i chwalebnych czynów

Ks. Mg. JÓZEF HETNAŁ (Brzeszcze k/Oświęcima)

SZKOŁA RADOSNA A PRZYMUS WEWNĘTRZNY

Do szeregu zdobyczy nowoczesnej myśli pedagogicznej zalicza się naogół koncepcję szkoły radosnej. W imię tego hasła winien nauczyciel stosować w szkole metody ułatwiające zdobywanie wiedzy, usunąć od ucznia wszelki trud i pracę szkolną zamienić na uroczą sielankę.

Ta koncepcja szkoły radosnej zrodziła się bez wątpienia na tle dzisiejszego światopoglądu, którego przewodnią ideę stanowi tendencja do łatwizny życiowej. Nie bez znaczenia jest tu także moment tradycjonalny, mianowicie uprzedzenie do karności szkoły tradycyjnej.

Wprawdzie system szkoły ułatwiający proces zdobywania wiedzy ma głębokie uzasadnienie w strukturze naszej psychiki, otwiera bowiem perspektywy przyjemności towarzyszącej danej pracy, a temsamem stanowi poważny impuls do twórczego działania, rozbudza energię i zainteresowanie. Więc ze stanowiska psychologii nie mielibyśmy żadnych zastrzeżeń przeciwko systemowi szkoły radosnej, gdyby go stosowano w sposób umiejętny. Lecz w praktyce panuje często taki stan rzeczy, że wychowawcy żywiący bałwochwalczy kult dla idei radości, usiłują wyeliminować z akcji wychowawczej wszelki przykry trud nawet w tych

wypadkach, gdzie on jest niezbędnym czynnikiem do osiągnięcia istotnych rezultatów pedagogicznych. Takie założenie przynosi w sferze realizacji fatalne następstwa w dziedzinie wychowania intelektualnego i moralnego.

W dziedzinie wychowania intelektualnego głosi się zasadę, że w imię hasła radości nie wolno umysłu dziecka obciążać balastem pamięciowym, i przejść do porządku dziennego nad tem wszystkiem, co tę radość zabija lub mąci. Hasło bardzo niebezpieczne. Gdyby pracę umysłową w ogólności można zawsze połączyć z elementem przyjemności, byłoby wszystko w porządku. Lecz doświadczenie mówi, że rzetelna praca umysłowa wymaga zazwyczaj wiele mozołu i samozaparcia się. Jednostronne ujęcie zasady eliminowania trudu w tej dziedzinie przynosi horendalne wprost wyniki. Błędy ortograficzne u maturzystów, niski poziom wiedzy młodzieży opuszczającej szkołę średnią są tego najwymowniejszym świadectwem.

To też szkoła radosna, żywiąca paniczny strach przed poważniejszym trudem, nie da społeczeństwu ludzi inteligentnych, ale wypuści w świat zastępy wysoce zarozumiałych nieuków, którzy o wszystkich aktualnych zagadnieniach potrafią mówić i wydawać apodyktyczne sądy nacechowane przeraźliwą płycizną. Współczesna szkoła radosna wychowuje typy ludzi opanowanych wstrętem do solidnej pracy umysłowej. Nic w tem dziwnego, bo rzetelność i gruntowność wymagają trudu, a jakżeż nań się zdobędą, skoro w szkole do niego się nie przyzwyczaili. Taki stan rzeczy grozi poprostu zahamowaniem wzrostu kultury i postępu naukowego. Ze szkoły radosnej w sensie powszechnie przyjętym nie wyjdą nigdy ludzie solidnej pracy, przepojeni wzniosłym idealizmem, lecz oportuniści goniący za przyjemnością i interesem materialnym. A jeśli zważymy, że ta szkoła przypisuje sobie monopol wychowania człowieka twórczego w każdym calu, to jednak, — jeśli chodzi o ukształtowanie typu o szerokich horyzontach intelektualnych, zanotowaćby raczej należało zjawisko wręcz przeciwne.

Osiągnięcie pozytywnych i solidnych rezultatów wychowania intelektualnego wymaga zawsze trudu. Twierdzenie, że każdy rodzaj pracy umysłowej można okrasić radością, iżby człowiek nie odczuwał jej ciężaru, jest utopią, podobnie jak utopią jest przyszły raj ziemski w ustroju komunistycznym. Tylko nasi

prarodzice w raju w stanie sprawiedliwości nie odczuwali ciężaru pracy, zaś po grzechu pierworodnym dołączył się do niej trud, który jej zawsze towarzyszyć będzie.

Jeszcze jeden moment psychologiczny należałoby tu wziąć pod uwagę, któryby raczej przemawiał przeciwko metodzie zbytniego ułatwiania zdobywania wiedzy.

Szkoła współczesna chełpi się tem, że przez uprzyjemnienie pracy potrafi wyzwolić twórcze energie ukryte w głębinach duszy dziecka i pobudzić je do aktywności, a to wszystko w rezultacie jest dla wychowanka źródłem zadowolenia i sprężyną do dalszych czynności samowychowawczych. Takie ujęcie świadczy jednak o zapomnieniu o jednym pewniku psychologicznym, że właśnie owoce pracy, których zdobycie kosztowało nas dużo trudu, cenimy więcej, odnosimy się do nich z pietyzmem, owoce zdobyte ciężką pracą są właśnie dla nas źródłem prawdziwej radości. Wszak turysta im więcej utrudzi się na wycieczce górskiej, tem więcej błogie zadowolenie rozpiera mu pierś po osiągnięciu szczytu. — Owoce łatwo zdobyte zwykle sobie lekceważymy. — Czyż to nie jest zjawiskiem znamiennym, że dziś w okresie panowania systemów łatwizny pedagogicznej, młodzież lekceważy sobie pracę umysłową, natomiast żywi wybujały kult dla sportu. Dlaczego? Bo one wymagają więcej wysiłku, aniżeli dzisiejsza wiedza szkolna, a w konsekwencji dają większą sumę zadowolenia. Dlatego młodzież garnie się do sportu, szukając w nich ujścia dla swych energii, co w rezultacie daje uczucie zadowolenia.

A więc w ogólności powiedzieć należy, że szkoła radosna, która lubi się nazywać także szkołą pracy — taką wcale nie jest, gdyż choruje poważnie na paraliż dynamizmu intelektualnego. Boi się ona poważnej pracy, co w konsekwencji sprowadza płytkość umysłową i skurczenie się życia intelektualnego.

Kwestia niniejsza zahacza o problem wychowania moralnego. Bo metody szkoły radosnej przeniesiono w dziedzinę wychowania, gdzie przynosi wcale nie radosne wyniki.

Wychowanie człowieka uczciwego mieści w sobie postulat poskramiania tendencji ujemnych naszej natury. A każdy chyba przyzna, że praca nad opanowywaniem się nie należy do przyjemności, gdyż łączy się ściśle z uczuciem nieprzyjemności, czyli z pierwiastkiem będącym antytezą szkoły radosnej. Umartwienie może wprawdzie stać się dla niejednego źródłem radości, ale

tylko dla człowieka głęboko religijnego. Tylko katolik, o głębokiej miłości Boga, potrafi się zdobyć na takie umartwienie, które w świetle doktryny katolickiej straci swój bolesny kolec i stanie się dla niego źródłem radości duchowej. Zagadnienie wykształcenia kryształowego charakteru wymaga zwrócenia się do duchowej strony osobowości wychowanka, w której spoczywają bogate złoża niespożytych energii do panowania nad sobą. Trzeba tylko te utajone popędy duchowe rozniecić a następnie przy pomocy bodźców religijnych i sił nadprzyrodzonych wprawić je w ruch w kierunku konsekwentnego ujarzmienia niższej strony jego jaźni.

Krańcowo przeciwne atanowisko zajmuje szkoła współczesna. Bo zwracając się do zmysłowych popędów zabawy i przyjemności, ignoruje tem samem popędy duchowe i siłą faktu musi zrezygnować z roli kształcenia charakteru, gdyż to ważne zadanie nie da się nigdy zrealizować drogą zabawy i zmysłowych ponęt*). To też współczesna szkoła laicka, ujmując problem wychowania pod kątem dostarczania wychowankowi jak największej dozy przyjemności o charakterze zmysłowym, nauczy go myśleć kategoriami hedonizmu, sparaliżuje wolę do wysiłków w kierunku wyrobienia moralnego. Tem się tłumaczy w wielkim stopniu brak szlachetnych charakterów wśród dzisiejszej młodzieży.

W świetle tych założeń zrozumiałym jest wstręt szkoły radosnej do stosowania przymusu w akcji wychowawczej. Poddawanie się naciskowi autorytetu wymaga zawsze rezygnacji ze swego „ja", a to jest rzeczą nieprzyjemną. Dlatego współczesna pedagogika ma na ustach ulubioną śpiewkę o wolności, o autonomji, natomiast nie lubi mówić o potrzebie autorytetu. Coś to przypomina komunistów, którzy zawsze głośno wołają o prawa, nie poczuwając się do żadnych obowiązków.

Życie jednak jest silniejsze ponad wszelkie teorie skonstruowane przy biurku. Nawet najzagorzalsi chwalcy szkoły radosnej i autonomicznej w praktyce muszą stosować przymus celem osiągnięcia nawet minimalnych rezultatów wychowania, wymaganych programem władz szkolnych, rozkładu godzin, dzwonka etc. — Czyż to nie jest przymus?

Celem usunięcia wszelkiego nacisku zewnętrznego, trzebaby nasamprzód przekształcić in plus psychikę wychowanka. Gdyby

---

*) Art. Förster — Szkoła i charakter.

dziecko było obdarzone naturą wysubtelnioną, gdyby nie miało w sobie uśpionych zarodków zła, możeby wystarczyły sposoby oddziaływania zalecane przez dzisiejszą pedagogikę. Lecz rzeczywistość mówi co innego. Natura ludzka jeszcze nie dojrzała do wychowywania jej systemem li tylko wolnościowym. Grubsze popędy wychowanka trzeba na razie mniej lub więcej tłumić w sposób mechaniczny, zwłaszcza w tym okresie rozwojowym, w którym funkcje rozumowe dziecka znajdują się jeszcze na niższym poziomie, iż nie jest w stanie pojąć racji takiego lub innego sposobu postępowania.

W miarę zaś rozwoju intelektualnego należy mu poddawać racje i pobudki uznawania autorytetu reprezentowanego przez przymus zewnętrzny i doprowadzić do tego, aby dziecko z mocą wewnętrznego przekonania poddawało się normom etycznym.

Ba nawet jasne uświadomienie sobie koniecznego związku między ujemnymi popędami a potrzebą poszanowania autorytetu, w pewnych momentach zawodzi. Człowiek zawsze musi czuć nad sobą autorytet i to opatrzony w sankcje karne. Współcześni pedagogowie nie lubią mówić o karze, a już gromy potępienia rzucają na tych, którzy mają odwagę stosować karę cielesną. Olśnieni magicznymi hasłami wolności, radości i dobroci natury ludzkiej, redukują do minimalnych rozmiarów moment przymusu i kary. Idąc po linii tych zapatrywań, należałoby konsekwentnie skasować wszystkie więzienia, policjantów i prawo karne, bo te instytucje mieszczą w sobie pierwiastki przymusu w najostrzejszej formie. A przecież chyba nikt obdarzony zdrowym rozsądkiem podobnych nonsensów nie odważyłby się publicznie wypowiadać. Tylko na terenie szkoły takie naiwności mogą być tolerowane i co gorsza uzyskać sobie nawet prawo obywatelstwa.

Przymus zewnętrzny jest siłą wyzwalającą w psychice utajone energie, któreby może przy innych warunkach nigdy nie objawiły swego dynamizmu. Naciskowi tego przymusu poddają się nawet jednostki na poważnych stanowiskach społecznych i bynajmniej nie uważają tego ani za ujmę, ani za czynnik hamujący rozwój ich osobowości.

Czemże tłumaczyć to ciekawe zjawisko, że ludzie zaliczający się do sfery inteligencji spełniają gorliwie różne nakazy swych szefów i różnych władz państwowych, podczas gdy w stosunku do Kościoła te same jednostki dają na każdym kroku moc dowodów horendalnej niekarności, ujawniającej się w rozwy-

drzonym indywidualiźmie ideowym, i bezceremonialnym łamaniu przepisów prawa Bożego? Bo szef czy władza państwowa grozi za niesubordynację przykrymi konsekwencjami w postaci utraty pewnych doraźnych dóbr doczesnych, czyli stosuje dotkliwe rygory, którymi kościół się nie posługuje. Jeżeli więc u ludzi przygotowanych do życia społecznego, nacisk autorytetu budzi impuls do wzorowego spełniania obowiązków, to tembardziej należy go stosować wobec jednostek niewyrobionych, do których zaliczyć należy młodzież.

W życiu społecznym narzuca się różne idee i sposoby postępowania ludziom dorosłym. Tembardziej w szkole idea przymusu musi być realizowana wbrew szumnym deklamacjom o wolności. Chodzi tylko o to, aby ten przymus nie był owiany grozą, i nie miażdżył inicjatywy, lecz aby był w rękach wychowawcy czynnikiem twórczym.

Aby się ustrzeć przed mylną interpretacją powyższych uwag podkreślamy z naciskiem, że nie jesteśmy wrogiem szkoły radosnej, bo jak wyżej wspomniane ma ona uzasadnienie w strukturze naszej psychiki. Mamy natomiast poważne zastrzeżenie przeciwko jednostronnemu jej ujęciu, czyli przeciw wykoszlawieniu jej idei w sferze praktycznej. Jej błędy widzimy w tendencji do wyeliminowania *wszelkiego* trudu w akcji wychowawczej.

Nasze stanowisko niech nam będzie wolno zilustrować następującym porównaniem. Ktoś wybiera się na szczyt górski. Jeden dostanie się tam, wkrótkim czasie bez zmęczenia, bo zapomocą kolejki linowej, natomiast drugi — po żmudnych wysiłkach wspinania się w górę. Z punktu widzenia ekonomii czasu, pierwszy sposób jest racjonalniejszy. Lecz nikt nie może zaprzeczyć, że drugi sposób zdobywania szczytów dostarcza turyście dużo emocji, hartuje ciało, kształci przytomność umysłu, czyli zawiera wiele walorów — właśnie dlatego, że jest połączony z rzetelnym wysiłkiem.

Naszym skromnym zdaniem radosna szkoła pracy winna upodobnić się do pieszej turystyki górskiej. Wychowanek winien o własnych siłach piąć się po stromych ścieżkach trudu na wyżyny wiedzy i duchowego wyrobienia, zaś wychowawca winien tu odgrywać rolę doświadczonego przewodnika, a swą pomoc ograniczyć do tych zadań, których wykonanie przerosło możliwość jego sił. Nauczyciel winien być tem dla ucznia, czem jest przewodnik i klamry dla turystów górskich, a więc tylko koniecz-

ną pomocą. Tylko takie podejście do zagadnienia radosnej szkoły pracy, stanie się dla wychowanka źródłem zdrowych przeżyć i wszechstronnego rozwoju jego energii potencjonalnych.

Zadaniem szkoły jest przygotowanie dziecka do życia. A życie obok róż obfituje w kolce. A więc szkoła radosna, ignorująca rzetelny wysiłek ukazuje tylko róże, a temsamem wychowuje w illuzji i staje się instytucją zakłamania. Ideałem katolika może być tylko taka szkoła, która w procesie wychowania nie wyklucza czynnika przymusu i trudu przy równoczesnej afirmacji idei radości.

Ks. Dr. WALERY JASIŃSKI (Mysłowice).

JAK PROWADZIĆ LEKCJE RELIGII NOWOCZESNĄ METODĄ PROJEKTÓW*).

W nauce religii możemy i chcemy jako cenne wskazówki przyjąć roztropnie i z umiarkowaniem główne środki zaradcze, jakie metoda projektów podaje przeciw wadom metodycznym, które się wkradły także do nauki religii. A więc:

a) chcemy ucznia stawiać w nauce religii wobec trudności, wobec problemu lub zagadnienia, naśladując w tem Boskiego Mistrza. (Jak Chrystus Pan podał dogmat Trójcy Przenajświętszej, Eucharystii, Swego Bóstwa, albo problem cierpienia!)

b) chcemy przyzwyczaić młodzież do samodzielnego myślenia w ramach i na podstawie prawd objawionych oraz do współpracy z nauczycielem przy osiągnięciu celu lekcyjnego.

W tem chcemy także naśladować Jezusa Chrystusa. (zob. wyżej pod *a*).

---

*) Niniejsza praca jest sprawozdaniem z prac ogniska metodycznego w Katowicach. Ognisko istnieje od roku 1934. Kierownikiem jego jest ks. prałat Milik, wizytator diecezjalny. Celem ogniska jest stałe dokształcanie świeckich nauczycieli religii w szkołach powszechnych pod względem metodycznym i pedagogicznym.

Liczba uczestników w roku szkolnym 1935/36 wynosiła 35. Urządzono cztery zebrania plenarne, sześć zebrań grupowych, połączonych z praktycznymi ćwiczeniami. Uczestnicy prowadzili cztery lekcje próbne. Referaty, ćwiczenia, lekcje cdbywały się w godzinach popołudniowych albo w Instytucie Pedagogicznym albo w szkole M. Piłsudskiego w Katowicach.

c) chcemy w nauce religii uwzględniać „podłoże naturalne", czyli chcemy nawiązywać do rzeczywistości religijnej otaczającej młodzież, idąc tu także za przykładem Boskiego Mistrza, którego metodyka jest jeszcze za mało znaną w kołach pedagogicznych.

d) chcemy żądać całkowitego wykonania raz powziętego postanowienia, aby uniknąć szkodliwego werbalizmu pedagogicznego, przeciw któremu Pan Jezus, najlepszy pedagog, bezwzględnie występował. (Mat. 7, 19 — 28. Mat. 24, 31 nn.).

I.

Według powyższych zasad *przedstawiam projekt, jakby można prowadzić lekcję o Trójcy Przenajświętszej.* Wskazówki te były oparte na licznych doświadczeniach praktycznych referenta.

Jak nawiązać do życia, chcąc prowadzić lekcję o Trójcy Przenajświętszej? Co wyznajesz robiąc znak krzyża? — Albo można wychodzić od prefacji o Trójcy Przenajśw. — Albo można zacząć od Sk'adu Apostolskiego, który mówi: Wierzę *w Boga:* 1) *Ojca,* wszechmogącego Stworzyciela nieba i ziemi, 2) i w *Jezusa Chrystusa, Syna* jego jedynego... 3) wierzę w *Ducha św.* Wychodząc z tego charakterystycznego układu symbolu wiary zapowiada się uczniom: dziś chcemy się zajmować najpiękniejszą tajemnicą Boga naszego.

Kto nam mówił o tym dogmacie? Sam Bóg w Starym Testamencie wpajał ludziom w duszę tę prawdę, że jest jeden tylko Bóg. A w Nowym Testamencie sam Syn Boży w dowód szczególnej łaski objawił nam prawdę, że w jednym Bogu są trzy osoby Boskie.

Jak mamy przyjąć tę prawdę? Z wielką wdzięcznością, radością i pokorą. (Ktoby chciał np. zapomocą siekiery badać tajemnicę życia róży niczego się nie dowie, albo ktoby nieostrożnie badał oczyma słońce, utraciłby wzrok).

Omawiając prawdę Trójcy Przenajśw. należy się wystrzegać podwójnego błędu metodycznego, polegającego na tem, że nauczyciel ciągle próbuje wytłumaczyć tajemnicę Trójcy Przenajświętszej, albo polegającego na tym, że się stale powtarza: Trójca Przenajśw. jest tajemnicą, o której nic mówić nie możemy. Jedno i drugie jest absurdem metodycznym. Podobnie absurdem jest w szkole chcieć dzieciom wytłumaczyć naukowo, czym jest elektryczność, albo stale powtarzać, elektryczność jest tajemni-

cą dla wszystkich uczonych, o niej nic mówić nie można. Tak jak dużo wiemy o elektryczności i dużo z niej korzystamy, choć nie wiemy, czym ona jest, tak dużo wiemy o Trójcy Przenajśw., dużo z objawienia tego dogmatu korzystamy, choć ta najgłębsza tajemnica życia Boga naszego jest dla nas niezgłębioną tajemnicą, podobnie jak tajemnicą jest nawet życie trawy albo nasze własne życie ludzkie. Dlatego omawiając dogmat Trójcy Przenajśw. należy (podobnie jak w fizyce, gdzie się wychodzi od faktu istnienia elektryczności) wychodzić od faktu rzeczywistości Trójcy Przenajśw., o którym wiemy z objawienia samego Syna Bożego. A więc należy w lekcji o Trójcy Przenajśw. z biblii i katechizmu zestawić, co wiemy o tej prawdzie. Potem poleca się ją uprzystępnić (ale nie wyt'umaczyć, co jest rzeczą niemożliwą!) zapomocą przykładu elektryczności: prąd elektryczny daje trzy rzeczy różne: siłę, ciepło i światło. Ponadto można próbować dać pewne przeczucie wielkości Trójcy Przenajśw. wskazując na to, że o Ojcu-Stworzycielu mówią wszystkie nauki..., o Synu Bożym mówią niezliczone dzieła Chrystologii..., o Duchu Świętym mówią olbrzymie tomy historji, hagiografii, mistyki. Jeżeli się to wszystko zestawi, wtedy dopiero można mieć bardzo ubogi jeszcze obraz niezmiernie bogatej pełni życia Trójcy Przenajśw. (Czyli postępujemy tu podobnie jak nauczyciel fizyki, który zapomocą pryzmatu rozkłada napozór prosty promień słoneczny na piękne barwy tęczowe i tak uczniom otwiera oczy na bogactwa tych promieni słonecznych).

Sposoby rozwiązania trudności: daje się rozwiązania pośrednie: wskazując na słabość rozumu wobec morza prawdy i światła Bożego. Rozum nasz jest nawet za słaby, aby zrozumieć tajemnicę życia rośliny i życia ludzkiego. — Światło słoneczne oślepia nas.

Wartości wychowawcze tego dogmatu: Dogmat Trójcy Przenajśw. jest hymnem na wielkość Boga i człowieka, — Bóg jest pe'nią życia (Ojciec), pełnią mądrości (Słowo, Syn Boży), pełnią miłości (Duch Św.), pełnią radości i szczęścia. Prawdziwa religijność i pobożność zbliża nas do życia Bożego, mądrości, miłości i radości Bożej. Życie bezbożne i grzech odrywają nas od życia, mądrości, miłości i radości.

Dogmat Trójcy Przenajśw. uczy nas rozumieć prawdę, że Bóg jest najwyższem Dobrem i tem samem umożliwia należyte prowadzenie lekcyj o najpiękniejszem i najpożyteczniejszem

przykazaniu miłości Boga z całego serca i o żalu doskonałym oraz o grzechu jako największem nieszczęściu dla człowieka.

II.

Możliwość i sposób prowadzenia lekcyj o Odkupieniu w szkole powszechnej.

Chodziło nam o zbadanie, czy słuszne są twierdzenia tych autorów zagranicznych, którzy doszli do negatywnej odpowiedzi na powyższe zagadnienie.

Ks. Jasiński podał całokształt zagadnień teologicznych, związanych z dogmatem odkupienia. Zadaniem uczestników Ogniska Metodycznego było, rozbić podany materiał na jednostki metodyczne i przetłumaczyć go na język zrozumiały dla dzieci wyższych klas szkoły powszechnej.

Zebranie grupowe: Pan Baron prowadził lekcję próbną o odkupieniu. Uczestnicy Ogniska Metodycznego zdali sprawozdanie, w jaki sposób i z jakim wynikiem prowadzili lekcje o odkupieniu na terenie swoich klas. Okazało się, że można z powodzeniem prowadzić lekcje o odkupieniu, ale trzeba cały materiał podzielić na przynajmniej cztery grupy jednostek lekcyjnych. zwłaszcza, jeżeli się chce wydobyć z tego dogmatu wartości życiowe. Ustaliliśmy: Chcąc należycie opracować dogmat odkupienia w szkole, trzeba gruntownie przerobić następujące grupy lekcyj:

I. Wywyższenie człowieka do stanu nadprzyrodzonego (Dary przyrodzone i dary nadprzyrodzone. (Sposób opracowania tego tematu dla szkół powszechnych podał ks. Jasiński).

II. Grzech i utrata łaski czyli życia nadprzyrodzonego i skutki tej utraty: człowiek przestał być dzieckiem Bożem, utracił niebo, a nawet na ziemi nie potrafi bez łaski żyć dobrze, szczęśliwie, bo bez łaski nie zachowuje wszystkich przykazań natury, zawartych w dekalogu, ani nie zwycięży wszystkich ciężkich pokus! Taki człowiek bez łaski nie prowadzi nawet życia godnego człowieka. Zestawiliśmy liczne przykłady z życia codziennego.

III. Człowiek sam nie mógł sobie dać życia Bożego. Odkupił nas Syn Boży: przyjmując naturę ludzką nawiązał zerwany kontakt z Bogiem, zmazał krwią serca swego grzechy nasze, otworzył nam źródła życia nadprzyrodzonego i tem samem umożliwił nam *tu na ziemi* prowadzić życie godne człowieka, zwyciężyć wszystkie pokusy, być dobrymi i świętymi oraz być po takiem

życiu na wieki szczęśliwymi z Bogiem w niebie, umożliwił nam chwalebne zmartwychwstanie ciał. Oto odkupienie nasze!

IV. Zastosowanie odkupienia do życia codziennego: każdy człowiek chcąc być tu na ziemi dobrym, świętym i szczęśliwym (i na wieki szczęśliwym w niebie), musi korzystać z odkupienia, czerpać życie nadprzyrodzone z źródeł łask, to jest z sakramentów św. Zestawiliśmy liczne przykłady z życia, mówiące, jakie opłakane stosunki panują wszędzie tam, gdzie się nie korzysta z odkupienia a jakie podziwu godne owoce wydaje praca tam, gdzie się w całej pełni korzysta z darów odkupienia.

Lecz chcąc te wyniki osiągnąć nie wystarcza korzystać z odkupienia zapomocą sakramentów, lecz trzeba z niem współpracować i korzystać także z przyrodzonych środków wychowawczych, jak grusza uszlachetniona po szczepieniu dalej musi pracować! oraz unikać wszystkiego, co normalnemu rozwojowi szkodzić może).

Pani Józwówna prowadziła lekcję z uczennicami VII klasy szkoły powszechnej, z którymi w myśl opracowanych wytycznych przerobiła dogmat odkupienia. Lekcja miała być powtórką wszystkich wyżej wymienionych grup lekcyjnych. Lekcja ta wykazała, że młodzież opanowała materiał nauczania, związany z dogmatem odkupienia.

Na następnych zebraniach uczestnicy naszego Ogniska met. w Katowicach 1) zaznajomili się z rysunkami do nauki katechizmu zwłaszcza z wzorami opracowanymi przez Haas-Lipińskiego i wydanymi przez firmę Schaefera w Katowicach (cf. Mies. Kat., grudzień 1936 r., str. 463); 2) Uczestnicy robili praktyczne ćwiczenia w rysowaniu i prowadzeniu lekcyj *o łasce* według wyżej wspomnianych wzorów. Ks. Salbert służył praktycznymi wskazówkżmi; 3) Lekcję przykładową przy pomocy rysunków prowadził ks. Lipiński na temat — dobra Komunja Święta. —

Poczem na zebraniu ogólnem zastanawiano się nad tym, które z zeszłorocznych wyników pracy Ogniska Metodycznego (Rok 1934/35) chcemy w bieżącym roku szkolnym (= 1935/36) szczególnie pielęgnować w naszej pracy szkolnej. Postanowiliśmy szczególną zwracać uwagę na wychowanie nadprzyrodzone, na profilaktykę wiary i moralności, szeroko omówioną w zeszłym roku, oraz na dobrze zrozumianą samodzielność uczniów i na aktualizację na trudnych lekcjach katechizmowych. W związku z

tym, referent zaproponował, aby opracowywać trudne lekcje katechizmowe według stopni metodycznych wziętych z Mszy św.:

W Mszy św. mamy trzy główne części: przygotowanie ofiary, przemienienie czyli samą ofiarę i wreszcie Komunję św.

Przygotowanie ofiary: przynosi się chleb i wino, pokarm życia codziennego. Tej części Mszy św. odpowiadałby na lekcji religji

I. Stopień lekcyjny: zaczyna się nową lekcję od takich spraw życia codziennego, w których dana prawda katechizmowa daje się we znaki, wywołuje radość, albo sprawia trudność, wywołuje walkę, ból i t. d.

W Mszy św. w czasie przeistoczenia przemienia się chleb codzienny w ciało i krew Pańską. Tej części Mszy św. odpowiadałby na lekcji religji:

II. stopień lekcyjny: daną radość prześwietla się lub trudność życiową rozwiązuje się zapomocą światła objawienia Bożego i przemienia się, współpracując z łaską oświecającą rozum, w prawdę Bożą, czyli uczeń dowiaduje się, co o danej radości lub o danej trudności sądzi Bóg.

W Mszy św. mamy Komunję św.: daje się chleb przeistoczony w ciało i krew Pańską ludziom na drogę życia jako źródło życia i siły. Tej części Mszy św. odpowiadałby na lekcji religii:

III. Stopień lekcyjny: prawdę życiową przeistoczoną w prawdę Bożą daje się uczniom na drogę życia, by uczniowie, według niej prowadząc życie mądre i święte na ziemi, dostali się do wiecznego życia i wiecznej szczęśliwości.

Przykłady zastosowania tych stopni do tematów katechizmowych: Jeżeli np. chodzi o dogmaty nieba, piekła, Kościoła Katolickiego, Trójcy Przenajświętszej, mówi się na *I. stopniu* o tym, gdzie dany dogmat wywiera wielki wpływ na życie, albo gdzie dany dogmat sprawia trudność. Na *drugim* stopniu zestawia się co o danym dogmacie powiedział Pan Bóg, jaką On daje odpowiedź na nasze trudności. W związku z tym, wskazuje się na piękno danej prawdy objawionej. Wreszcie na *trzecim stopniu* szuka się razem z uczniami odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie ma dana prawda dla życia codziennego, prywatnego i publicznego, jak z niej korzystać w życiu.

Wycieczka naukowo-towarzyska do Jedłownika.

W Jedłowniku znajduje się zakład wychowawczy dla dziewcząt moralnie zagrożonych, prowadzony przez Siostry Boskiej Opatrzności.

W zakładzie omówiono dwa bardzo ważne problemy wychowawcze, których skuteczne próby realizacji można obserwować w tym zakładzie. Pierwszy to *problem autorytetu:* jaki ma mieć autorytet nauczyciel religji i wychowawca katolicki, czy autorytet zewnętrzny, który odgradza wychowawcę od wychowanka sztuczną niewidzialną ale nie mniej prawdziwą ścianą pseudopowagi, czy autorytet miłości, który doprowadza do osobistego przyjacielskiego oddziaływania duszy wychowawcy na duszę wychowanka. Autorytet ten wymaga bardzo wysokiego poziomu wyrobienia wewnętrznego, który młodzież zmusza do szacunku i miłości. Przykładem takiego autorytetu wychowawczego jest Chrystus Pan, św. Jan Bosko i liczni inni święci wychowawcy. Ideałem każdego katolickiego wychowawcy musi być taki autorytet miłości. Z tym łączy się organicznie drugi problem: a mianowicie *problem radości i miłości* w wychowaniu. Problem ten jest szczególnie ważnym w pedagogice katolickiej, ponieważ religia katolicka jest religią radości i miłości. Cała nasza nauka nazywa się radosną nowiną odkupienia czyli ewangelią. My mamy być z Bogiem szczęśliwi na wieki. Przykazanie miłości jest głównym naszym przykazaniem. Chcąc być nauczycielem religii radości i miłości nie wystarcza mówić o tem, lecz trzeba promieniować radością i miłością. Dzieci szkolne muszą to czuć i przeżywać, że religia katolicka jest religią miłości i radości. Droga do autorytetu miłości prowadzi przez wewnętrzne uszlachetnienie duszy zapomocą łaski, przez codzienne ćwiczenie się w sprawianiu radości Bogu i bliźnim, a zwłaszcza uczniom naszym.

Po zwiedzeniu zakładu Ks. Bieżanowski, który w nim spełnia obowiązki katechety i wychowawcy, zaznajomił uczestników wycieczki z celami i metodami wychowania tego zakładu.

Metoda pracy w Ognisku Metodycznym nauczania religii.
I. Metoda opracowania metodycznego trudnych tematów lekcyjnych.

1) Teoretyczne zaznajomienie się ze stanem danego zagadnienia, zaznajomienie się zapomocą referatu z treścią naukową

danego tematu lekcyjnego, ścisłe określenie zadania, które należy rozwiązać.

2) Wszyscy uczestnicy Ogniska Metodycznego próbują na terenie swoich szkół znaleźć praktyczne rozwiązanie danego tematu lekcyjnego.

3) Na ćwiczeniach grupowych referują o wynikach osiągniętych. Potem następuje ustalenie wytycznych dla lekcji próbnej, którą ktoś z uczestników poprowadzi na najbliższym zebraniu grupowym.

4) Lekcja próbna na ćwiczeniach grupowych, omówienie jej i ustalenie ostatecznych wytycznych dla przeprowadzenia podobnej lekcji na zebraniu plenarnym.

5) Lekcja przykładowa na zebraniu plenarnym, która ma pokazać, jak praktycznie się przedstawia rozwiązanie danego tematu lekcyjnego. Po lekcji następuje jeszcze raz dyskusja.

6) Każdy z uczestników prowadzi daną lekcję lub dane grupy lekcyjne w sposób w Ognisku ustalony na terenie swojej klasy, o ile program danej klasy na to pozwala. Po jakimś czasie wszyscy zapomocą specjalnie ułożonych ankiet badają, czy lekcja osiągnęła swój cel.

7) O wynikach tych lekcyj i ankiet referują uczestnicy na jednym z następnych zebrań.

II. Metoda badań nad zagadnieniami.

Metoda zależy od rodzaju zagadnienia. Albo ktoś referuje o swoich doświadczeniach, obserwacjach, albo korzystamy ze specjalnych wypracowań napisanych przez młodzież, albo z odpowiedzi na ankiety, albo opracowujemy, co młodzież sama podała jako zagadnienia religijne ją interesujące. Z materiału w taki sposób otrzymanego staramy się wydobyć wskazania metodyczne i pedagogiczne. Ważne i ciekawe były wyniki takich badań nad pojęciem Boga u młodzieży szkolnej, (pytanie ankiety: jak sobie wyobrażam Pana Boga?) albo nad stosunkiem młodzieży do Boga i nad religijnością młodzieży: (pytanie ankiety: cobyś zrobił, gdyby ci się Pan Bóg ukazał). Bardzo ważne były wyniki badań zainteresowań religijnych młodzieży szkół zawodowych, które gruntownie opracowano już w roku szkolnym 1935/36. Z wyników tych obficie korzystano na 3-dniowych kursach dla wszystkich nauczycieli religii w szkołach dokształcających i zawodowych, które w wrześniu 1936 odbyły się w Katowicach, w Bielsku i w Rybniku.

Z ŻYCIA I ZE SZKOŁY

Ks. Dr. JAN CIEMNIEWSKI (Lwów).

WIELKA TAJEMNICA PSYCHIKI NARODU POLSKIEGO.

przez ks. WALERJANA BARANOWSKIEGO

(Poznań 1936, str. 368, cena 10 złp. w księgarni św. Wojciecha)

Wyszła książka, która powinna znaleść się w ręku każdego myślącego Polaka, a przede wszystkim nauczyciela i wychowawcy, albowiem rozwiązuje ona trafnie niezbadane dotąd i niewyjaśnione należycie tajniki psychiki naszej.

Wychodząc z założenia, że „kultura danego narodu nie może być badana w oderwaniu od swego podłoża psychicznego". Ks. Baranowski na podstawie wnikliwego rozbioru naszej literatury i badania spuścizny dziejowej daje nam nową ocenę charakteru i uzdolnień Polaków. Odrzuca on dotychczasowy pogląd o jednolitości typu Polaka zarówno w przeszłości jak i w teraźniejszości i uzasadnia podział naszych temperamentów na trzy rodzaje: *typ refleksyjno — emocjonalny, emocjonalno — refleksyjny i typ harmonijny,* który stanowi syntezę dwu poprzednich, ale „jest w znacznej mniejszości i dlatego nie może być uważany jako przeciętny".

Pozostają więc u nas dwa pierwsze typy. — Ta „dwutypowość biopsychiczna była już właściwa Polsce Piastowskiej i do dziś dnia jest organicznem zjawiskiem psychiki narodowej, która w swoisty sposób zaciążyła na losach naszego państwa i naszej kultury". (Str. 184). Z tem trzeba się liczyć przy wychowaniu młodzieży.

Autor charakteryzuje inteligencję, uzdolnienia, instynkty społeczne i dynamikę woli każdego typu i wykazuje, jak wpływa to na postępowanie, a co ważniejsze jeszcze — na losy państwa i narodu. Typy powyższe są niejako odbiciem Wschodu i Zachodu, które w Polsce spotykają się i graniczą ze sobą, co ma olbrzymi wpływ na psychikę naszą.

Różnice temperamentalne zaznaczają się zarówno w życiu prywatnem jak i zbiorowem południa, wschodu i zachodu, jeszcze większe są tu różnice intelektualne, a zwłaszcza organizacyjne i państwowo — twórcze.

„Typ emocjonalno — refleksyjny odczuwa instyktowną niechęć do wszelkiego głębszego pogłębienia analitycznego. Bez powyższej funkcji psychicznej objektywna i realna synteza jest nietylko wysoce niebezpieczną, ale często groźną tak dla jednostki, jak i zbiorowości". (Str. 268).

Autor wykazuje, że przyczyną upadku Polski było przeniesienie stolicy z Zachodu na Wschód, co pociągnęło za sobą przewagę typu emocjonalno — refleksyjnego nad refleksyjno — emocjonalnym zarówno w polityce, jak w literaturze, ekonomii społecznej i wojskowości naszej. Autor wykazuje, że „kolebką praworządności i poszanowania władzy były i są najdawniejsze dzielnice piastowskie" (str. 283).

„Dla zachodu prawo jest *dobroczynnem lekarstwem*, dla wschodu i południa — *klątwą kultury*. Są to dwa symbole dwoistej typowości i instynktów społecznych Polski, które się ścierają ze sobą na płaszczyźnie jej dziejów historycznych" (str. 290).

Tragedią Polski — konkluduje Autor — „było zapoznanie własnego zachodu, który stał się dla wielu krajem nieznanym".

Te niezwykle oryginalne i ciekawe wywody autora znajdują potwierdzenie zupełne w nowożytnych wynikach antropologii. Na rdzeń narodu polskiego składają się właściwie trzy gł:wne środowiska rasowe: *nordyckie* (Pomorze, Wielkopolska i Górny Śląsk), *alpejskie* (zach. Małopolska) i *przesłowiańskie* (środkowe Mazowsze) — wiadomo, że pod względem uzdolnień najwyżej stoi rasa nordycka, najniżej rasa słowiańska, czyli sarmacka. Dlatego autor domaga się „przebudowy ustroju państwowego, aby uniemożliwić wrodzone warcholstwo wschodu i południa, a zapewnić dzielnicom zachodnim decydujący wpływ na ogólne sprawy polski państwowej. (str. 357).

Dla nas zaś, wychowawców i prefektów, dodaje Autor: „Unifikacja pedagogiczno-wychowawcza w obecnych warunkach jest w najwyższym stopniu nie wskazana. Nietylko chodzi tu o programy i systemy, ale nawet i o dobór odpowiednich sił nauczycielskich". (str.356).

W końcu Autor domaga się obmyślenia racjonalnego programu krzyżowania się biologicznego polskich ras i zabezpiecze-

nia ich od wszelkich ukrytych sił wrogich naszemu narodowi, co powinno być zadaniem Pol. Tow. Eugenicznego. Wywody Autora są wprost rewelacyjne i powinny sprowadzić przewrót w dotychczasowych poglądach na przeszłość i przyszłość naszą.

Ks. Dr. JÓZEF SZKUDELSKI (Warszawa).

Stanowisko służbowe księży prefektów w szkole i wypływające z niego obowiązki i uprawnienia.

(ciąg dalszy)

ROZDZIAŁ II.

Wynagrodzenie nauczycieli kontraktowych za godziny nadliczbowe.

§ 10. „(1) Przez godziny nadliczbowe rozumie się godziny nauczania, względnie pełnienie czynności instruktorskich, przekraczające wymiar godzin, ustalony w §§ 1—3, 7—11, 14—17, 19—25 rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 24 stycznia 1934 r. o wymiarze godzin nauczania oraz innych zajęć obowiązkowych nauczycieli i kierowników szkół (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 1, poz. 4).[3])

(2) Nauczyciele kontraktowi wszystkich typów szkół za nauczanie — a instruktorzy warsztatów w szkołach zawodowych za pełnienie czynności instruktorskich — w godzinach nadliczbowych otrzymują dodatkowe wynagrodzenie według określonej poniżej miesięcznej stawki za 1 godzinę tygodniowo.

(3) Za każdą *nadliczbową* godzinę nauczania otrzymuje:

---

[3]) **Wymiar lekcyj dla religji został ustalony w ilości 23 godziny, względnie 24, tygodniowo.**

2) nauczyciel:

a) publicznej szkoły powszechnej (specjalnej) i szkoły ćwiczeń zł. 5.—

b) szkoły średniej ogólnokształcącej i zakładu kształcenia nauczycieli zł. 10.—

c) szkoły zawodowej lub instytutu sztuk plastycznych zł. 12.—"[1])

II) Wynagrodzenie nauczycieli i instruktorów kontraktowychl niezajętych w pełnej liczbie godzin (z wyjątkiem nauczycieli publicznych szkół powszechnych).

§ 11. „(1) Nauczyciele kontraktowi, niezatrudnieni w pełnej liczbie godzin, otrzymują wynagrodzenie ryczałtowe, ustalone w zależności od ilości godzin nauczania w w tygodniu, oraz określonej w niniejszem rozporządzeniu stawki wynagrodzenia miesięcznego za jedną godzinę nauczania tygodniowo w danej kategorji szkół i nauczycieli.

(2) Za jedną godzinę nauczania w tygodniu otrzymuje:

. . . .

2. nauczyciel:

a) kwalifikowany szkoły średniej ogólnokształcącej lub zakładu kształcenia nauczycieli miesięcznie zł. 10.—

b) niekwalifikowany — szkół, wymienionych w punkcie 2 miesięcznie zł. 8.—

c) szkoły zawodowej, nauczający przedmiotów kategorji I i II miesięcznie zł. 10.—

(3). Wymienione w ustępie poprzednim stawki dla nauczycieli i instruktorów w szkołach zawodowych i artystycznych, może Minister zwiększyć do 100% w stosunku do wybitnych fachowców".[1])

---

[1]) Dz. Urz. Kur. Okr. Szkoln. Warsz. 1934, Nr. 2, poz. 16, § 10.
[1]) Dz. Urz. Kur. Okr. Szkoln. Warsz. 1934, Nr. 2, poz. 16, § 11.

Ponieważ religja, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 24/I 1934 r. (Nr. B. P. 2752/34), zarówno w szkołach ogólnokształcących jak i zawodowych, została oficjalnie zaliczona do przedmiotów kategorji II, stąd wynagrodzenie za jedną godzinę tygodniowo nauczania religji wynosi zł. 10 miesięcznie, co czyni za każdą odbytą godzinę lekcji zł. 2, gr. 50.

Wynagrodzenie nauczycieli publicznych szkół powszechnych (szkół specjalnych, szkół ćwiczeń), nieuczących w pełnym wymiarze godzin.

§ 14. „Nauczyciele w publicznych szkołach powszechnych (szkołach specjalnych, szkołach ćwiczeń), uczący w niepełnym wymiarze godzin, otrzymują wynagrodzenie w wysokości 1 zł. 50 gr. za każdą odbytą godzinę nauki.[2])

§ 15. Wynagrodzenie to płatne jest miesięcznie zdołu. Wymierza je Kurator Okręgu Szkolnego (Wojewoda Śląski) na podstawie wniosku Inspektora szkolnego (Dyrektora seminarjum), opartego na rozkładzie zajęć oraz na sporządzonym przez kierownika szkoły wykazie odbytych godzin nauki.

§ 16. (1). . . . .
. . . .

(2). Miesięczny wykaz godzin tych nauczycieli sporządza według załączonego wzoru Nr. 2 kierownik szkoły i przesyła go Inspektorowi szkolnemu. Inspektor szkolny sporządza wykaz godzin dla całego obwodu szkolnego według załączonego wzoru Nr. 3 i przesyła Kuratorjum z wnioskiem o asygnowaniu wynagrodzenia“.[1])

---

[2]) „§ 1. W § 14 rozporządzenia Ministra Wyznań Rel. i O. P. z dnia 24/I. 1934 r. (B. P. 2751/34) w sprawie wynagrodzenia nauczycieli kontraktowych szkół państwowych i publicznych, opłacanych przez Państwo (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 1, poz. 6), zmienionego rozporządzeniem z dnia 26 maja 1934 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 4, poz. 59), skreśla się wyrazy: „50 gr.“. (Dz. Urz. Kur. Okr. Szkoln. Warsz. 1935, Nr. 6, poz. 59).

Wynagrodzenie przeto za każdą odbytą godzinę nauki wynosi obecnie zł. 1 (jeden).

[1]) Dz. Urz. Kur. Okr. Szkoln. Warsz. 1934, Nr. 2, poz. 16, §§ 14, 15, 16.

Wzór Nr. 2 (wykaz).

Kierownictwo
Publicznej Szkoły Powszechnej . . . . dn. . 193 . r.
w . . . . .
L. . . . . /3

Do
Inspektoratu Szkolnego
w . . . .

. . . . .nauczyciel niezatrudniony w pełnym wymiarze godzin, udzielał nauki w miesiącu . . . . w ilości . . . godzin lekcyjnych, odbytych w dniach . . . . .

Dane powyższe oparte są na wpisach w dzienniku lekcyjnym i zgodne z prawdą.

Kierownik Publicznej Szkoły Powszechnej
(—) [2]".

Wzór Nr. 3.

Inspektor Szkolny
w . . . . .
Nr. . . . . . /3

WYKAZ

godzin lekcyjnych, odbytych w miesiącu . . . . 193 . r. przez nauczycieli publicznych szkół powszechnych niezajętych w pełnym wymiarze godzin.

L. p.	Imię i nazwisko nauczyciela	Szkoły w których udziela nauki	Rejony płatnicze w kolejn. porządku	Ilość godzin w szkołach.	Nauka godzin w miesiącu	Uwagi
1	X. Jan Kowalski	Publ. Szkoła P. Nr. 23 w Łodzi....	1	15	19	
		Publ. Szkoła P. Nr. 41 w Łodzi....		4		" [3]

---

[2]) Dz. Ur. Kur. Okr. Szkoln. Warsz. 1934, Nr. 2, poz. 16.

[3]) " " " " " " " " " ".

Powyższe rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 24/I 1934 r., ustalające nowe zasady wynagrodzenia dla nauczycieli kontraktowych o niepełnym wymiarze godzin, stosuje się do tych tylko nauczycieli, których głównem zajęciem jest nauczanie w szkołach. Nie obejmuje ono, zgodnie z § 17 tegoż rozporządzenia, księży proboszczów i wikarjuszów, uczących w szkołach tylko dorywczo, traktujących swą pracę w szkole jako dodatkową do ich zajęć duszpasterskich.

III. Księża proboszczowie i wikarjusze.

Sprawę wynagrodzenia księży proboszczów i wikarjuszów za udzielanie nauki religji w publicznych szkołach powszechnych reguluje Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 1/III 1926 r., wydane w porozumieniu z Ministrem Skarbu.

Głosi ono:

„Na podstawie art. 7 ustawy z dnia 22 grudnia 1925 r. o środkach zapewnienia równowagi budżetowej (Dz. U. R. P. nr. 129, poz. 918) w porozumieniu z Ministrem Skarbu zarządza się co następuje:

§ 1. Wynagrodzenie duszpasterzy (proboszczów, wikarjuszów) za udzielanie nauki religji w publicznych szkołach powszechnych ustala się na 60 (sześćdziesiąt) złotych rocznie za 1 godzinę nauki w tygodniu.

§ 2. Wynagrodzenie to płatne jest zdołu w 10 równych ratach. Wymierza je Kurator okręgu szkolnego, na podstawie wniosku inspektora szkolnego, opartego na zatwierdzonym przezeń rozkładzie zajęć.

§ 3. Za godziny lekcyjne, opuszczone przez duszpasterza bez usprawiedliwionego powodu Kuratorjum potrąca duszpasterzowi przy najbliższej wypłacie po 1,50 zł. (jeden złoty pięćdziesiąt groszy) za każdą opuszczoną godzinę nauki.

Opuszczenie godzin nauki z powodu choroby duszpasterza trwającej nie dłużej niż miesiąc, nie stanowi podstawy dla dokonania potrącenia, o którem mowa w ustępie pierwszym niniejszego paragrafu.

Jeżeli natomiast duszpasterz opuści naukę z powodu choroby, trwającej nieprzerwanie dłużej niż miesiąc, należy się dokonać potrącenia, o którem mowa w ustępie pierwszym niniejszego paragrafu, za opuszczone godziny nauki w drugim i następnych miesiącach choroby.

§ 4. Za usprawiedliwioną uważa się nieobecność duszpasterza na lekcji spowodowaną eksportacją zwłok lub wyjazdem do chorego.

§ 5. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia z mocą obowiązującą od dnia 1 stycznia 1926 r."[1])

Pomijając ustaloną już, równającą się wynagrodzeniu praktykanta rzemieślniczego, wysokość wynagrodzenia duszpasterzy za udzielanie nauki religji w szkole, podkreślić należy trudności, na jakie powyższe rozporządzenie napotyka w codziennem życiu.

Technika wypłacania należności, związana z trzema instancjami władzy szkolnej (Kierownika, Inspektora i Kuratorjum), sprowadza często opóźnienia w wypłacie, a forma usprawiedliwiania opuszczonych przez duszpasterza lekcyj wywoływać może kolizję między kierownictwem szkoły a nauczycielem.

---

1) Dz. U. R. P. 1926, Nr. 27, poz. 163.

Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Bildung und Erziehung; 1936, z. 3.

O. Dr. D. Breitenstein: H. St. Chamberlain, ein Wegbereiter des rassischen Weltbildes (Chamberlain, pionier światopoglądu rasistowskiego). Pierwszym, który głosił wyższość rasy aryjskiej, był Francuz Gobineau (autor 4 tom. dzieła: „Szkice o nierówności ras ludzkich", 1853-55); był on szczerym katolikiem. Natomiast Ch. jest darwinistą, zwolennikiem niem. idealizmu (Kanta), zupełnego subiektywizmu religijnego; cz'owiek wedł. niego nie posiada wolnej woli, cały jego ustrój duchowy i tworzenie pojęć religijnych jest uwarunkowane rasą; nie ma nawet istotnej granicy między człowiekiem a zwierzęciem. Cała ta teorja opiera się na „biologicznym materializmie". Poglądy Ch. a (zawarte w jego dziele „Podstawy 19 w.") przejął Rosenberg do swej książki „Mit 20 w."!

Dr. Josepha Fischer: Geist und Erziehungsethos in der katholischen Frauenbewegung (Duch i etos wychowawczy w kat. ruchu kobiecym). Nowoczesny ruch kob. powstał w kołach liberalnych. Sfery kat. odnosiły się do niego zawsze wstrzemięźliwie, ponieważ zatrzymać chciały odrębne wartości i cele kobiety kat., mianowicie, prawidła dogmatyczne, siłę moralną, mądrość wychowawczą i bogactwo tradycji Kościoła. „Nie zamykały wszakże oczu na zdrowe postulaty: umożliwienie wyższych studjów i udostępnienie odpowiednich zawodów, nie wielką przywiązując wagę do prawa głosowania. Takich ‚postępowych" jednostek jest mało z powodu braku przygotowania świata kob. do tych problemów. „Celem wszelkiego kat. kształcenia kobiety ma być chrześcijańska osobistość kobieca, a nie hamulców pozbawiona, samowolna jednostka liberalizmu, z życiem związana kobieta, która jest włączona w naturalną społeczność rodziny, narodu i państwa oraz w nadprzyrodzoną społeczność Kościoła".

Dr. M. Lichius: Der Haushalt des deutschen Bildungswesens (Budżet oświaty niem.).

Ks. Wł. Karasiewicz.

Bildung und Erziehung, 1936, z. 4.

Dr. J. Fischer: Wesenhafte katholische Frauenbildung (Istotne kat. kształcenie kobiety). Myśli, wypowiedziane w z. 3, rozprowadza autorka, korzystając przytem z ob-

szernej literatury, którą przytacza. Prawidłem podstawowym wszelkiego kształcenia kobiety, musi być prawidło wszelkiego kształcenia człowieka, mianowicie takie, aby wszystkie siły i zdolności w stosunku do religii, kultury i natury wyrosły do wyższej formy bytu ludzkiego. „Ideałem kobiecości jest Najśw. Maria P. Wysoko więc cenić należy dziewiczość, — czynią to szczególnie nauczycielki niem. — i macierzyństwo, lecz nie wyłącznie fizyczne. Na każdym stanowisku, w spe'nianiu wszystkich obowiązków powinna kobieta rozwijać swoje odrębne siły kobiece. W tym celu potrzeba jej pogłębienia religijnego (wielką pomocą może być tutaj nowoczesny ruch liturgiczny), ale i praktycznego, gruntownego przygotowania do nowoczesnych jej praw i obowiązków: do pracy społecznej, zawodowej, a szczególnie do wszechstronnej działalności w kółku rodzinnym, zawsze w duchu kat.

Sr. Johanna Dominica Ballof: Mädchenbildung in der dreijährigen Frauenschule (Kształcenie dziewcząt w trzyletnim liceum żeńskim). Niem. liceum dla dziewcząt chce uczennicom uzdolnionym dać możliwie wszechstronne wykształcenie, stosowne do ich odrębności kobiecej. Praktyczne zajęcia (we wszystkich gałęziach gospodarstwa domowego, w ogrodzie, pielęgniarstwie, ochronce) łączą się tam z nauką, trochę zredukowaną w porówaniu z gimnazjalną. Celem takiego kształcenia jest uzdolnienie do życia praktycznego, rozwój duchowy, nowoczesne, wszechstronne wyrobienie osobistości chrześcijańskiej.

Ks. Wł. Karasiewicz.

Menschen die zur Kirche kamen. — P. *Severin Lamping O. F. M.* — Stron 352, cena opr. 5.80 Rm. Kösel und Pustet, München 1936 r.

„Wiara jest łaską" powiedział św. Augustyn. Na nic więc najlepsza nawet znajomość zasad wiary, jeśli iskra łaski Bożej nie poruszy woli i nie oświeci umysłu do ich uznania. Ta łaska przejawia się pod najrozmaitszymi postaciami. Wzniosłość i logika prawd wiary, oczywista wprost trwa'ość Kościoła, potęga żywego słowa, skuteczność modlitwy, akcja charytatywna zakonów i instytucyj kościelnych, przepych i piękno ceremonii — to różne formy, pod jakimi łaska działa i sprowadza ludzi do grona członków prawdziwego Kościoła. Na kartach tej książki defiluje przed nami 41 konwertytów różnego wieku, płci, stanu i narodowości. Znakomici dyplomaci, wybitni poeci i literaci, poważani profesorowie, wysocy dygnitarze wojskowi, przedstawiciele świata finansów, ludzie z wysokich sfer towarzyskich, bohaterowie stadionów olimpijskich z całą szczerością i otwarto-

ścią mówią tutaj sami o swoim nawróceniu. Nie brak wprawdzie licznych publikacyj konwertytów lub o konwertytach, ale tego rodzaju zestawienie w barwnym szeregu współczesnych, żyjących jeszcze po większej części nawróconych ad Unam Sanctam jest nowością. Tutaj czytelnik zachwyca się nietylko oryginalnymi, autobiograficznymi szkicami, ale w pewnej mierze może wniknąć w głębie tych dusz, które długo walczyły z wszelkiego rodzaju uprzedzeniami i przeszkodami, utrudniającymi im dostęp do Kościoła. Każdy na swój sposób przedstawia nam własną ewolucję duchową. Wszyscy jednak, choć w różnych słowach, wyznają, że dzień zaliczenia ich do członków Kościoła, uważają za najszczęśliwszy w życiu.

Krótkie dane biograficzne podaje O. Lemping w końcu książki. Szkoda tylko, że w tym miejscu nie podał też głównego motywu nawrócenia danego konwertyty. To ułatwiłoby orientację w książce.

Zbytecznym prawie jest zaznaczać, że materiał w tej książce zebrany można wykorzystać na ambonie, w katechezach, referatach i t. d. Te wyznania współczesnych, poważnych poszukiwaczy Boga są bowiem cennym wskaźnikiem dla tych serc, które są niespokojne, dopóki nie spoczną w Bogu.

Ks. Emski.

F e l i c j a Ż u r o w s k a: *Ewangelia w pracy Społecznej*— Poznań — 1936 r. — Ostoja.

Książka ta pisana jest głównie dla kierowników K.S.M.Ż., i K.S.M.M., może jednak służyć tym wszystkim, którzy pracują nad młodzieżą i pragną zbliżyć ją do Osoby Chrystusa Pana przez rozważanie Ewangelii świętej.

Ponieważ Akcja Katolicka jest apostolstwem świeckich, więc rzeczą pierwszorzędną jest urobienie tych przyszłych apostołów. W Belgii na szeroką skalę są prowadzone przez świeckich pogadanki ewangeliczne i t. zw. kwadranse ewangeliczne, z czem poznała się autorka w J. O. C. — (Jeunesse Ouvrière Chrétienne — Chrześcijańska Młodzież Robotnicza).

Rzecz jest opracowana bardzo sumiennie, autorka przeprowadziła ankietę nad sposobem prowadzenia pogadanek wśród młodzieży i nad zainteresowaniem uczestników (str. 149). Zebrany materiał umieściła w ostatniej części książki, podobnie jak i odpowiedzi na listy w sprawie metod rozmyślania.

Większą część książki obejmuje metoda pogadanek i kwadransów ewangelicznych. Na str. 76 spotykamy zdefiniowanie różnicy między kwadransem i pogadanką (czas, ilość pytań, zastosowanie praktyczne i t. p.).

Kwadranse są to jakoby lekcje medytacji, jakby dalsze przygotowanie do nich, przysposobienie władz psychicznych do modlitwy myślnej. — Pogadanki zaś to jakby katechezy na tle Ewangelii, w których występują wyjaśnienia historyczne, językowe, obyczajowe i t. d. Metody, które podaje, są bardzo ciężkie, co sama autorka stwierdza, a jeżeli je podaje to dlatego, że okazały się skuteczne dla początkujących kierowników Stowarzyszeń i Kółek Wychowawczych w Belgii. P. Żurawska wyraźnie podkreśla ważność udziału kapłana na tych pogadankach i konieczność modlitwy; liczy się jednak z rzeczywistością, że nie wszędzie kapłan może być obecny.

Nie chce krępować twórczości i polotu prowadzących pogadanki, ale wiedziona długoletnim doświadczeniem przychodzi z pomocą wszystkim początkującym, którzy szukają stałych schematów.

Książka godna poparcia i rozpowszechnienia — wydanie bardzo staranne i estetyczne.

Stanisław Adamski, Biskup Śląski: „Akcja Katolicka Młodzieży" — Poznań 1936 r. — Ostoja.

Jest to referat, wygłoszony na Zjeździe K. Z. M. Ż. i K. Z. M. M. w Poznaniu w grudniu w 1935 r.

Po omówieniu treściwem i jasnem prawnej strony i ideologii Akcji Katolickiej oraz stosunku jej do innych katolickich Stowarzyszeń, bardzo głęboko ujmuje dostojny autor rolę młodzieży w A. K., jako misjonarzy i apostołów. „Mają być owiani życiem nadprzyrodzonem i pielęgnować w duszach bliźnich dzieło Chrystusowe i realizować je w życiu ziemskiem" (str. 21). „Młodzież A. K. ma budować przysz'ość, urabiać charaktery, dostarczać ludzi, którzy tworzyć będą rodziny święte i dobre". (str. 24).

Żąda od nich wysokiego napięcia życia katolickiego i czynu apostolskiego, a organizacje A. K. mają do tego młodzież zaprawiać. Praca apostolska młodzieży wśród własnego zespołu rówieśników wysuwa się na plan pierwszy, gdyż młody młodego najlepiej zrozumie i sprowadzi z manowców.

Książka ta nad wyraz pożyteczna powinna się znaleźć w ręku młodzieży szkół naszych.

B. Ż.

J. Gerety: Dziewczę nowoczesne. Z przekł. niem. tłum. na język polski przez Z. S., Kraków, 1936; str. 195; 2.— zł.

L. Burger: Dziewczęta z bocznej ulicy. Tłum. Jerzy Rogala. Katowice, 1933; str. 195; 5.50 zł. Trudne i odpowiedzialne jest zadanie pedagogów nowoczesnych. Stąd chętnie przyjmować należy dobre książki wychowawcze, przeznaczone

dla młodzieży; są one cenną pomocą, uzupełnieniem, dalszym ciągiem zabiegów pedagogicznych rodziców i innych wychowawców. Posiadamy już cały szereg dzieł wychowawczych, zwracających się do młodzieży męskiej (np. znakomite prace Totha). Nie bogata jest literatura taka w jęz. polskim dla dziewcząt. Wielką przysługę pod tym względem mogą nam oddać dwie wymienione książki. Obie są pisane przez kobiety, znające dobrze psychikę dziewczęcą i zatroskane szczerze o młode dusze, a stojące na stanowisku kat. Książka G., dla której przedmowę napisał T. Toth, zajmuje się dziewczęciem z sfer na ogół zamożniejszych od ukończenia dziecięctwa aż do pożegnania życia dziewczęcego". — B. (autorka dzieła „40 lat w służbie bociana") uwzględnia szersze koła młodzieży żeńskiej. Obie książki, uzupełniając się wzajemnie, omawiają dużo: życie zewn. i wewn. dziewcząt, ich kłopoty i trudności, radości i smutki, pragnienia wzniosłe i poruszenia niskie, postęp w dobrem, ale i przykre chwile zachwiania się, wszystko jednak, choć jasno i otwarcie, tak oględnie, że i delikatna dusza przy czytaniu szkody nie poniesie.

Przemyśleć powinna takie książki każda inteligentniejsza dziewczyna; uważam, że z pożytkiem można je dać do ręki i młodzieńcowi: pozna stąd — a tego potrzebuje młody człowiek — umiejętnie i szlachetnie przedstawiony obecny, rzeczywisty świat dziewczęcy.

Ks. Wł. Karasiewicz.

1) *Ks. Andrzej Nodzyński,* Łatwa melodia do wspólnego śpiewu niezmiennych części Mszy św. (z akompaniamentem organów). Nuty i tekst łaciński. Str. 8. Brosz. 70 gr.

2) Tekst Mszy św. do wspólnego śpiewu. Str. 23. Brosz. 15 gr. Kraków 1935 r. Wydawnictwo Księży Jezuitów.

Dążąc do uaktywnienia udziału młodzieży we mszy szkolnej musimy stosować naprzemian różne sposoby uczestniczenia, gdyż powtarzanie stałe lub częste tych samych sposobów nuży i nudzi. Nie mamy tych możliwości zbyt dużo. Recytacja — w języku łacińskim lub w polskim przekładzie — choćby tylko części stałych, wymaga mszalika, a dziś trudno to egzekwować, zresztą potrzeba na to dużo przygotowania. Śpiew polskich pieśni mszalnych jest wielkim urozmaiceniem, niestety pieśni takich znanych istnieje zaledwie klika. Aby ogół mógł śpiewać piękne msze gregoriańskie, na to potrzeba długiej i żmudnej pracy, a czasem napotykamy na jakiś opór ze strony młodzieży, która nie może czy nie chce zrozumieć tego stylu muzycznego.

W tej sytuacji wdzięczni jesteśmy za wymienione wydawnictwa. Msza łacińska ks. Nodzyńskiego jest łatwa i melodyj-

na (i krótka, bez powtarzań), tak że chór wyuczy się jej odrazu, a ogół młodzieży w niedługim czasie, choćby nawet ze słuchania, gdyż motywów jest tylko kilka. Pewną trudność sprawi może w początkach tylko przechodzenie z taktu 4— do 3 miarowego i odwrotnie, również Gloria i Credo (na wzór chorału gregoriańskiego), lecz te dwie części można wprowadzić później. — Towarzyszenie organowe napisane jest w średniej pozycji (od C do es).

Tekst liturgiczny znajdzie młodzież w mszaliku lub w osobnej broszurce, wydanej równocześnie z melodią. Zawiera ona tekst łaciński (części niezmiennych i aklamacyj) w transkrypcji fonetycznej i polskim przekładzie (obok), w takim układzie graficznym, że każdemu śpiewającemu łatwo się zorientować. Przydałoby się jednak jeszcze mojem zdaniem dodanie akcentów lub innych znaków na zgłoskach akcentowych, ze względu na lud i młodzież niegimnazialną.

Ks. K. Werbel.

Georges Dwelshauvers: L'exercice de la volonté. Paris, Payot, 1935. Str. 252.

Postawione niegdyś przez Dewey'a zagadnienie (Effort and Interest): czy wysiłek czy też zainteresowanie młodzieży powinno być na pierwszem miejscu w wychowaniu i nauczaniu, w najnowszych czasach jest coraz częściej rozwiązywane w kierunku bardziej przychylnym dla wysiłku. W pracach psychologicznych niemieckich szkoły Ach'a można odnaleźć wnioski, przemawiające za pożytkiem pobudzania młodzieży do wysiłku, podobnie w literaturze anglosaskiej. Stanowisko bardziej radykalne pod względem wysiłku zajmuje Dwelshauvers w omawianej pracy, gdyż wprost alarmuje społeczeństwo francuskie o niezwykłym upadku chęci do wysiłku w młodszem pokoleniu, skąd pochodzi obniżenie szeregu cennych właściwości niezbędnych dla wyrobienia silnej woli oraz liczebny wzrost jednostek bezwartościowych wśród młodzieży.

Oto kilka cytat świadczących o tem: „Dzieci coraz mniej chcą szukać same i wysilać się. Trudniejsze pisemne zadania zawodzą i kompromitują, trzeba dawać łatwe. We wszystkich dziedzinach życia chorujemy na łatwość, a jednak kierownicy różnych zawodów wciąż się uskarżają, że posyłamy im ludzi nieprzyzwyczajonych do porządnej pracy. Wysiłek umysłowy jest skompromitowany w środowiskach szkolnych i zjawia się konieczność jego rehabilitacji" (str. 173—175).

Ponieważ rozważania i wnioski G. Dwelshauvers'a, znanego uczonego, profesora Uniwersytetu Katolickiego w Paryżu, dawnego kierownika laboratorjum psychologicznego w Barcelonie mogą być pożyteczne i dla wychowawców polskich, recenzja obecna

szerzej omawia część główną książki, zawierającą wspomiane zagadnienie.

Materjał do pracy autor zebrał przy pomocy dwukrotnie przeprowadzonej ankiety, dołączył do niej własne liczne obserwacje oraz referaty „Kongresu o wychowaniu wysiłku, które były zebrane w 1934 r. przez „L'Ecole de Parents".

Całość książki składa się z ośmiu rozdziałów. W rozdziale I omówiono znaczenie przyzwyczajenia a w VIII umieszczono rozważania metafizyczne na temat osobowości i wolności woli. Zasadnicza część pracy (rozdziały II — VII) jest poświęcona zagadnieniom wysiłku.

Ankieta obejmuje 32 pytania, które podzielono na kwestje, obejmujące po parę pytań; rezultaty ankiety opracowano i podano kwestjami.

Wyniki ankiety są następujące: Kwestja I. Odpowiedzialność decyzji (pytanie 1 i 2). Okazało się, że w badanej zbiorowości 45% osób decyduje się odpowiedzialnie, 17% chwieje się, a 26% idzie za przyzwyczajeniem (absolutnych cyfr nie podano). Autor odróżnia dwa typy decyzji ze względu na okoliczności towarzyszące: decyzje wśród okoliczności trudnych i decyzje w codziennych faktach życiowych. W ostatnich trzeba wahania sprowadzić do minimum, czynić je w czasie najszybszym, idąc za swojemi chęciami, jeżeli to nie czyni szkody innym. W przypadkach trudnych należy wprost uyczć się robić decyzje. Nie powinno się odpowiadać: wszystko mi jedno, gdy pytają. Trzeba wiedzieć, czego się chce. W przypadkach bardziej poważnych należy być w zgodzie z etyką, prawem, ideałem życiowym. Trzeba uczyć się zamłodu decydować się szybko; pomaga w tem skauting. Niektóre z badanych osób podały, że uciekają się w trudnych okolicznościach do modlitwy.

Kwestja II. Radzenie się innych osób (pytanie 3). Radzi się tylko 7% badanych osób, a słucha jeszcze mniej osób, gdyż „Rady się nie słucha, lecz wykorzystuje".

Kwestja III. Energja w działaniu (pytanie 4 i 5). Energicznych osób okazało się 23%, marzycieli 36%, depresyjnych 18%, a mieszanych 23%. Zeznania badanych osób przyczynę braku energji upatrują w chorobie, przeciążeniu umysłowem, smutku. Autor podaje szereg charakterystyk typów słabych, przeważnie sangwiników i melancholików, zaznaczając, że z wiekiem wahliwość wzrasta; ciekawą jest rzeczą, że badania niżej podpisanego dały rezultaty odmienne: wahliwość wzrasta u dzieci aż do wieku pokwitania, poczem wciąż spada, spadek ten zaznacza się i w wieku starszym. W końcu rozdziału podano bardzo ciekawe zeznania na temat, jak poznawać wolę Bożą w wyborze motywów działania.

W kwestji IV przedstawiono stosunek badanych osób do ideału. Większość uznaje jego potrzebę wobec słabości woli ludzkiej i przeszkód ze strony okoliczności.

Kwestja V. Środki wzmocnienia woli (pytanie 7 i 11). Większość osób wskazuje na potrzebę wzmocnienia dyscypliny w wychowaniu, która, rzecz dziwna, jest stale usuwana przez pedagogów nazywających siebie naukowymi na rzecz naturalnej ekspansji charakteru. Na drugiem miejscu są ci, którzy podkreślają, że oddziaływanie na wolę może się odbywać nie wprost, lecz ubocznie, a na trzeciem miejscu — którzy wskazują na potrzebę oparcia, pomocy dla woli. Ciekawe są sposoby wzmacniania woli podawane w zeznaniach. Oto są niektóre z nich: trzeba czynić małe rzeczy mimo niechęci i wstrętu; iść od małych do wielkich; prowadzić życie twarde, połączone z wysiłkiem fizycznym; żyć w towarzystwie; modlić się; robić codzienne postanowienia konkretne, wykonane prawidłowo, by oduczyć się wahań. Inni podają: podział czasu, gimnastykę, małe wyrzeczenia, ranne wstawanie, tworzenie przyzwyczajeń, kończenie zaczętej pracy. Inni podają pewne sztuczki: w trudnych rzeczach postanowić i nie myśleć o treści działania aż do chwili wykonania; nie zmieniać postanowień, choćby okazały się niewartościowe; przed wskoczeniem do zimnej wody liczyć do trzech; rozbudzić entuzjazm dla celu przedsięwziętego.

Wśród rad praktycznych przewodnia myśl jest ta, że powoli trzeba przyzwyczajać się do radosnego niesienia trudów, a zadania życiowe wiązać z naczelnym ideałem; z czego wynika potrzeba kształcenia całej osobowości dla wykształcenia woli.

Kwestja VI omawia środowisko rodziny i szkoły (pytanie 3 i 9). Dodatni wpływ na wychowanie woli przypisuje domowi 24% osób, a szkole — tylko 12%, internat jest oceniony jeszcze gorzej.

Kwestja VII zawiera dezyderaty, czyli krytykę istniejących metod wychowania (pytanie 10). Do najciekawszych należą tu następujące myśli: rodzice i wychowawcy pozwalają na wszystko, gdyż sami są słabi; pozwalają zbyt długo dzieciom żyć iluzjami; potrzebne jest wychowanie rodziców; ze strony wychowujących brak przykładu i autorytetu, ten ostatni nie niszczy inicjatywy; metody wychowania są zanadto dostosowane do dziecka: chcą usunąć zupełnie wysiłek lub uczynić go nieświadomym (przychodzi jednak w życiu moment wymagający wysiłku świadomego, a wtedy, skąd siła do wypełnienia?); brak pojęcia celu i uleganie tylko dążeniom dziecka; zaciekawienie umysłowe bywa rozwijane kosztem siły myślenia, dlatego dzieci nie umieją pracować przy pomocy osobistego wysiłku; tylko wysiłek osobisty rozwija wolę a nie fakt nauczenia się z książek i pism pojęć, których nie miano czasu przyswoić.

Z rad praktycznych może najważniejsza jest następująca: należy dziecku pozostawić kłopot decyzji w swych własnych sprawach.

Kwestja VIII. Wpływ na wolę warunków współczesnego życia (pytanie 17). Połowa odpowiedzi wskazuje, że warunki te są raczej przychylne, gdyż pole doświadczeń młodzieży, a szcze-

gólnie kobiet znacznie się rozszerzyło; 25% traktuje te warunki mniej przychylnie, a 25% wskazuje na ujemne strony warunków. Pierwszym ujemnym warunkiem upadku woli jest płytkość życia: wiele ruchliwości lecz mało czynu, to też wielu ludzi straciło rację głębszego chcenia. Drugim ujemnym warunkiem upadku woli w społeczeństwie jest uniformizacja i socjalizacja życia w rozmaitych jej formach. Dziś drobny włościanin, muszący walczyć z ziemią, zwierzętami i sąsiadami posiada więcej samodzielności i magazynuje więcej energji niż robotnik i urzędnik. Epoka obecna jest przychylna dla silnych charakterów lecz deprymująca słabe. Warunki pracy uczyniły z ludzi kółka i tryby maszyny i tak osłabiły wolę, że gdy przyjdzie bieda, piją, bo nie umieją związać końców z końcami; zapomogi dla bezrobotnych przyzwyczaiły ludzi do życia bez wysiłku. Nawet aktywność towarzystw młodzieży nie wzmacnia woli przy braku odpowiedzialności pojedyńczych członków.

W kwestji IX omówiono wiek pierwszej decyzji dziecka, który przypada pomiędzy rokiem 7 i 12, w X — istnienie dobrej woli u niewierzących, w XI — konflikty woli.

Pozytywne wskazówki dla wychowania wysiłku i energii woli zawierają się w rozdziale VII i VIII i są oparte na materiale, którego dostarczył Kongres.

Zasadnicze myśli obu rozdziałów streszczają następujące zdania: nie wystarczy zainteresować i zabawić dziecko nauką, trzeba je nauczyć walki z materjałem i jego opanowania; należy stworzyć atmosferę spokoju, zajęcia się jednym przedmiotem, bez rozproszenia i podniecenia: człowiek może tylko liczyć na to, co zdobywa metodą surową; nie uzyska żaden uczeń postępu przez to, co słyszy i widzi, lecz tylko przez to, co czyni (str. 152).

Praca zawiera bardzo liczny materjał wychowawczy, który podaje przeważnie w postaci surowej, pod pewnym względem tem cenniejszej, że nieprzerobionej, nieuogólnionej, a więc bliższej życia. Widać w tem powściągliwość autora, który obawiając się zbyt łatwych uogólnień (unika statystyki) woli przytaczać odpowiedzi badanych osób, poddając je tylko niewielkiej przeróbce.

Książka jest wyrazem pracy i poglądów nietylko jej autora: bierze pod uwagę głosy młodzieży uniwersyteckiej, osób starszych inteligentnych, a wreszcie — członków Kongresu, czyli przemawia z niej poniekąd społeczeństwo belgijskie. Zrozumienie doniosłości zagadnienia woli świadczy o wysokiej orjentacji wśród kwestyj wychowawczych tego społeczeństwa, które potrafiło zorganizować „Kongres o wychowaniu wysiłku w 1934 przez „L'Ecole de Parents".

Książka „L'exercice de la volonté", rezultat pracy naukowej prof. Dwelshauvers'a i jego współdziałania z wysiłkami społeczeństwa może być bodźcem dla naszych pedagogów i rodziców, których powinny zaniepokoić dalsze losy narodu.

Ks. M. Dybowski.

K R O N I K A

Kurs katechetyczny dla księży prefektów diecezji sandomierskiej.

W dniach 12 i 13 października b. r. odbył się w Radomiu dwudniowy kurs katechetyczny, połączony z dorocznym zjazdem księży prefektów diecezji sandomierskiej. Zainteresowanie kursem było bardzo duże, o czem świadczy liczba uczestników, około 70 księży. Kuratorium zwolniło na czas trwania kursu od zwykłych zajęć szkolnych wszystkich księży prefektów.

Obradom zjazdu przewodniczył J. E. ks. biskup Lorek, administrator apostolski. Z ramienia Kuratorium uczestniczyli w zjeździe p. Włodzimierz Gałecki, naczelnik wydziału szkolnictwa średniego i p. Jan Rzepecki, wizytator szkół powszechnych.

Zjazd rozpoczęto od wysłuchania Mszy św. odprawionej w kościele oo. Bernardynów przez ks. biskupa Lorka. Następnie w sali resursy obywatelskiej zagaił obrady ks. prałat dr. Gierycz, prezes koła księży prefektów.

Pierwsze przemówienie wygłosił ks. biskup Lorek, jako ordynariusz diecezji, poczem imieniem kuratorium przemawiał p. Gałecki.

Z kolei ks. dr. Józef Sznuro wygłosił odczyt na temat: „Postulaty metodyczno-dydaktyczne w nauczaniu religii". Następnie ks. dr. Cibor przeprowadził lekcję pokazową w I klasie szkoły powszechnej im. Reja. Po przerwie obiadowej odbyła się ożywiona dyskusja nad lekcją. Drugi referat na temat „Duszpasterstwo w szkole" wygłosił ks. mag. Kapusta. Po dyskusji nad tym referatem ks. kan. Kosiński złożył sprawozdanie ze Zjazdu Homiletycznego w Krakowie, specjalnie uwzględniając momenty interesujące księży prefektów.

W następnym dniu lekcję praktyczną w oddz. 6-ym szkoły pow. im Kościuszki przeprowadził ks. Fr. Chlebny, poczem w klasie 7-ej gimnazjum im. J. Kochanowskiego prowadził lekcję pokazową ks. dr. J. Wiącek. Nad tymi lekcjami wywiązała się bardzo żywa dyskusja. O sytuacji prefekta w dzisiejszej szkole mówił ks. prałat Ekiert.

W czasie dyskusji ks. Biskup oraz p.p. Delegaci niejednokrotnie zabierali głos, udzielając wyjaśnień i wypowiadając swe zdania. Poza wskazówkami metodyczno-dydaktycznymi i wychowawczymi poruszono wiele spraw o charakterze praktycznym, związanych z pracą księży prefektów w szkole.

Należy podkreślić zainteresowanie zjazdem ze strony kuratorium, które przysłało swoich delegatów.

Sprawozdanie ze Zjazdu Diecezjalnego Koła Księży Prefektów w Łucku.

Koło nasze po rocznej przerwie znowu zostało powołane do życia. Dnia 20/X odbył się walny zjazd księży Prefektów. Zjazd zaszczycił swoją obecnością J. E. ks. biskup Walczykiewicz oraz ks. kan. Jełowicki, szef szkolnictwa diecezji Łuckiej. Po zagajeniu i wyborze prezydium nastąpił od-

czyt na temat Teoria i praktyka wychowania katolickiego w świetle obrad Katolickiego Studium o wychowaniu w Wilnie, który wygłosił ks. Mgr. Bukowiński.

1 odczyt na temat: Realizowanie nowego programu nauki religii w szkole powszechnej — wygłosił ks. Ziętara.

2 odczyt na temat — Realizowanie nowego programu nauki religii w szkole średniej — wygłosił ks. Nowak.

Po wysłuchaniu referatów i dyskusji omówiono sprawy organizacyjne.

Ogólnie przyjęto, by zjazd w przysłości trwał dwa dni. Po dokonaniu wyboru nowego zarządu w składzie, ks. Mgr. Marcin Wojciechowski — prezes, ks. kan. Leon Gałęzowski — skarbnik, ks. Leon Kujcza — sekretarz, przyjęto wnioski, by młodzież po ukończeniu szkoły powszechnej kierować do K. S. M. Postanowiono spis lektury religijnej dla dzieci i młodzieży umieścić w miesięczniku diecezjalnym. Ks. Iwanicki zgłosił dalsze wnioski 1) by księża prefekci gorliwiej współpracowali z nauczycielstwem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego. 2) zwrócić się do J. E. ks. Biskupa Ordynariusza, by dodano prefektom, którzy są w jedenastej grupie uposażenia, pensję wikariuszowską. 3) zwrócić się do ministerstwa W. R. i O. P. o przywrócenie dawnego uposażenia za nieetatowe godziny nauki religii. 4) stworzyć bibliotekę samokształceniową dla księży Prefektów

Po przyjęciu powyższych wniosków zamknięto zebranie.

Prezes	Sekretarz
Ks. Mgr. Wojciechowski	Ks. Leon Kujcza

Ogólny zjazd księży prefektów diec. Lubelskiej.

(Lublin — KAP). W dniach 26 i 27 października odbył się Ogólny Zjazd Księży Prefektów diecezji lubelskiej. Wzięło w nim udział 54 kapłanów i klerycy piątego kursu. Cel zjazdu uwydatnił w swym przemówieniu prezes Związku Księży Prefektów, ks. Cz. Nowicki.

Program zjazdu wypełniły lekcje pokazowe, referaty i dyskusje. Lekcje prowadzili; w I klasie gimn. im. Staszica ks. A. Chlastawa „Ołtarz i jego części", w IV klasie gimn. im. Staszica ks. dr. Cz. Nowicki „O soborach", w szkołach powszechnych ks. dr. Surowski i ks. Z. Berezecki. Referaty wygłosili; ks. Wł. Chróścik o nauczaniu religii w szkole powszechnej, ks. A. Jaworowski o nauczaniu religii w nowym gimnazjum, ks. Z. Surdacki o Akcji Katolickiej w szkole i p. profesor Jan Dobrzański o wspólnych kwestiach w historii świeckiej i historii kościelnej. W wolnych wnioskach wysunięto m. in. kwestię lekcji pokazowych, uporządkowania nauczania religii przez katechetów świeckich, sprawę odwiedzania szkół przez powiatowych wizytatorów religii itd.

Do zarządu zostali wybrani: prezesem ks. Cz. Nowicki, wiceprezesem ks. Z. Berezecki, sekretarzem ks. P. Matyjaszczyk, skarbnikiem ks. A. Jaworowski, członkami Zarządu ks. St. Cieślik, ks. D. Surowski, ks. H. Sokrecki, ks. J. Gumieniczek i ks. A. Chlastawa.

Na tegorocznym zjeździe księży prefektów byli przedstawiciele Kuratorium w osobach pana F. Araszkiewicza i p. Zenermana. Przewodniczył zjazdowi ks. prałat Scipio del Campo. Na zakończenie zjazd wyraził swą wdzięczność i hołd dla Pasterza Diecezji.

Cztery godziny nauki religii w szkole wszechponej na Górnym Śląsku.

(KAP.) W obecnym roku szkolnym zdarzyło się, że w szeregu szkół powszechnych na Górnym Śląsku nagle zmniejszono liczbę godzin religii z czterech na dwie. Stało się to zupełnie samodzielnie i bezprawnie.

Jak się dowiadujemy, J. E. Ks. Biskup Ordynariusz w żadnym wypadku nie zgodził się na zmniejszenie liczby godzin. W szkołach, w których stwierdzono zmniejszenie liczby godzin nauki religii i powiadomiono o tym Kurię Diecezjalną, na skutek interwencji Kurii przywrócono dawny stan rzeczy.

Okazuje się, że są ludzie, którzy wciąż jeszcze usiłują na własną rękę obcinać naukę religii, drażniąc niepotrzebnie katolickie uczucia olbrzymiej części ludności śląskiej. A przecież nie nos dla tabakiery, lecz tabakiera dla nosa. Nie ludzie dla szkoły, lecz szkoła dla ludzi.

Wynika stąd, że rodzice i duchowieństwo winni czuwać bacznie nad szkołą i poświęcać jej wiele uwagi, aby wstrzymać niewczesne zamysły samowolnych reformatorów szkoły na niekorzyść sprawy katolickiej. O każdym zaś wykroczeniu należy natychmiast poinformować Kurię Diecezjalną, podając dowody i stwierdzenia rzeczy.

Nominacje wizytatorów nnuki religii.

Ks. mag. Władysław Gac, dotychczasowy proboszcz w Denkowie, został mianowany przez ks. Biskupa Lorka wizytatorem nauki religii w szkołach powszechnych diecezji sandomierskiej. Wizytatorrm religii w szkołach średnich i zawodowych pozostaje nadal ks. prał. Bronisław Ekiert.

W diecezji kieleckiej wizytatorem diec. został mianowany ks. Dr. Paweł Tochowicz.

Pismo katolickie dla dziatwy szkolnej.

(Warszawa — KAP). W zrozumieniu potrzeby zdrowej strawy dla naszej dziatwy szkolnej, pamiętając żywo sprawę „Płomyka", przypominamy rodzicom katolickim i nauczycielstwu katolickiemu, że mamy katolickie pisemko dla dzieci, wychodzące w Warszawie pod nazwą „Młody Polak" (adres: Warszawa, Chmielna 58).

Liberalny „Temps" o wychowaniu religijnym.

(Paryż—KAP). Coraz częściej daje się zauważyć, że w tych ciężkich, przełomowych chwilach, jakie przeżywa obecnie Europa, również sfery niekatolickie odwołują się do wartości, które stworzyły kulturę europejską, t.zn. do wartości chrześcijańskich. W obliczu rozgrywających się dziś tragicznych wydarzeń hiszpańskich nawet liberalny paryski „Temps" podkreśla znaczenie chrześcijańskiego wychowania młodzieży. Dziennik zwraca uwagę na wielką

rolę, jaką religia odgrywa w szkolnictwie nowoczesnych Włoch i przytacza dosłownie paragraf, który w konkordacie włoskim z 1929 r. uznaje naukę religii za przedmiot obowiązujący. Paragraf ten zawiera m. in. następujące zdanie: „Włochy uważają nauczanie religii chrześcijańskiej według form ustalonych przez tradycję katolicką za fundament i koronę nauczania publicznego". W związku z tym „Temps" stawia pytanie: „Co skłoniło rząd faszystowski do tego, by nauczanie religii katolickiej wprowadzić do programu szkolnego jako przedmiot obowiązujący?" — i odpowiada sam sobie, wskazując na przemówienie, które w 1922 r. w dwa miesiące po marszu na Rzym wygłosił ówczesny włoski minister oświaty Gentile: „Religia dla rozwoju duchowego dziecka posiada pierwszorzędne znaczenie. Wartości religijnej koncepcji życia w wychowaniu narodu i w duchwym rozwoju człowieka nie da się zastąpić żadnym innym środkiem wychowawczym. Dziecko włoskie musi być tak samo pouczane o wierze katolickiej jak o klasykach włoskich. Jestem przekonany że największego nieszczęścia narodu włoskiego oraz prawdziwej przyczyny jego dekadencji i jego chaosu duchowego należy szukać w stopniowym zaniku religijnej koncepcji życia". „Temps" wyciąga z tych słów taki wniosek: „Szkoła włoska musi być zatem katolicką, poprostu dlatego, że naród włoski jest katolicki, szczerze i głęboko kathlicki. Szkoła winna być lubiana przez naród winna być w sercu narodu i dlatego musi odzwierciadlać wiarę, najwyższy ideał narodu".

Sprostowanie.

Autorem artykułu p. t. W poszukiwaniu nowych dróg w katechetyce (zesz. X ub. r.) jest ks. dr. M. Kaczmarek a nie ks. Kaczmarczyk, co niniejszym prostujemy.

Za zezwoleniem Władzy Duchownej

Redaktor odpowiedzialny: **Ks. Mieczysław Węglewicz**

Zakł. Graf. J. Domagalski i Z. Frączkowski. Chłodna 19, tel. 669-90.